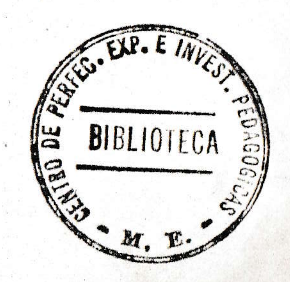
EL MÉTODO

DE LA

PEDAGOGIA CIENTIFICA



OBRAS DE LA DOCTORA MONTESSORI

PUBLICADAS POR ESTA EDITORIAL

METODO DE LA PEDAGOGIA CIENTIFICA.

Aplicada a la educación de la infancia en la «Casa dei Bambini» (Casa de los niños). Tercera edición. Un tomo, ilustrado, encuadernado en tela.

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA.

Un tomo de 500 páginas con 12 figuras y láminas, encuadernado en tela.

MANUAL PRACTICO DEL METODO MONTESSORI.

Tercera edición, ampliada, modificada y completada con las nuevas ideas y regímenes educadores de la autora. Un tomo, encuadernado en tela.

LA AUTO-EDUCACION EN LA ESCUELA ELEMENTAL.

Agotada.

CUADERNO DE DIBUJO MONTESSORI.

Agotada.

PSICO-ARITMETICA.

Obra ilustrada con cerca de 300 figuras en colores y tablas de ejercicios intercaladas en el texto. Un tomo encuadernado.

PSICO-GEOMETRIA. — El estudio de la Geometría basado en la psicología infantil.

Obra ilustrada con 265 figuras en colores. Un tomo encuadernado.

LA MISA, las prácticas litúrgicas al alcance de los niños.

Un tomo ilustrado en colores, encuadernado.

EL NIÑO.

Un tomo en rústica.

DOCTORA MARÍA MONTESSORI

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

APLICADO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA EN LA «CASE DEI BAMBINI»

(CASA DE LOS NIÑOS)

TRADUCCIÓN CASTELLANA DE

JUAN PALAU VERA

LICENCIADO EN FILOSOFÍA

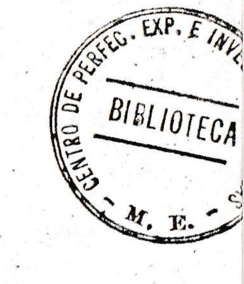
TERCERA EDICIÓN CORREGIDA Y NOTABLEMENTE AMPLIADA



EDICIONES ARALUCE
Nápoles, 304-1º
BARCELONA-13

Impreso en España.
Printed in Spain.

Talleres Gráficos Avante (E. C.) - Villarroel, 12 y 14 - Barcelona - 1937



PRÓLOGO

De la tercera edición italiana para la segunda española

El método de la Pedagogía aplicado a la educación de la infancia en las Casas de los Niños, *existe bajo otros títulos más sencillos, y donde más difundido está se denomina* Montessori Method. *Ha sido traducido a los idiomas inglés, alemán, francés, español, (castellano), holandés, sueco, rumano, polaco, ruso, portugués, chino, árabe, japonés, indio, etc., y en todos estos países la versión ha ido acompañada de fundación de escuelas; ha suscitado comentarios y discusiones más o menos apasionados; ha promovido entusiasmos, cristalizados en la creación de sociedades, revistas, periódicos y de muchos centros para la preparación de maestras; y en algunas naciones, tras larga deliberación del Parlamento, ha sido adoptado oficialmente este método para las escuelas públicas. En los más remotos países, donde menos podría sospecharse que interesaran las cosas de Italia, radican quizá los centros más importantes y eficaces, tales como, por ejemplo, los diversos Estados de Australia y Nueva Zelandia; las Repúblicas de la América Central, Colombia y Panamá; el archipiélago, desde las Filipinas hasta la isla de Java. Además, no hay gran continente donde no estén difundidas estas escuelas: en el de Asia, desde Siria hasta las Indias, desde China hasta el Japón; en el de Africa, desde el Norte, en Egipto y Marruecos, hasta el extremo Sur, en el Cabo de Buena Esperanza; en las dos Américas, Estados Unidos y Canadá, como en toda la América Española. Hasta en las islas dispersas de los grandes océanos, como en la de Honolulú, a mitad de camino entre California y China, existen escuelas que reproducen el espíritu y la apariencia material de la escuela italiana. En el lapso de unos veinte años, se ha formado una densa literatura: bastaría indicar los libros que se*

han publicado en español, en inglés y en ruso, unos, escritos por catedráticos de Universidades, otros, por novelistas que han encontrado en la nueva vida de los niños asuntos más interesantes que las creaciones de la fantasía; algunos, por sacerdotes católicos, y no pocos, en fin, por maestras y madres, y entre estas últimas cito, por deber de gratitud, a Tatiana Sukoine Tolstoi, la hija predilecta de León Tolstoi, la cual vió en las Casas de los Niños la realización de un sueño que tanto hizo palpitar el corazón de su glorioso padre. El gran poeta indio Rabindranath Tagore, quiso unir a su concepción poética la práctica de mi método, difundiendo en la India y en la isla de Java las escuelas Tagore-Montessori.

¿Qué ha sido lo que tanto ha difundido este método? Ciertamente no ha sido la ciencia de la que parece que se preocupa el título italiano del libro; ni los esfuerzos que se encuentran en el texto para ligar a la psicología experimental muchos ensayos realizados en los niños que les han abierto el camino para tan extraordinario desarrollo. El que quiera leer con detenimiento estos esfuerzos, encontrará que con estos experimentos se tiende a hacer comprender (en el tiempo transcurrido entre la segunda y tercera edición la ciencia oficial lo ha comprendido ya, aparte la influencia de este libro) que la psicología experimental ha sido una de las muchas fugaces y mutables orientaciones del pensamiento humano. Mas hallándose en pleno desarrollo y exito cuando este libro apareció por primera vez, nos esforzamos por combatir el erróneo concepto de que, sólo estudiando al niño se puede reformar la escuela. Las reacciones provocadas e instantáneas para estímulos materiales que se exponen al alma durante un segundo, son lo más ilusorio que se pueda imaginar, puesto que con ellas se trata de "descubrir" alguna verdad acerca del alma humana. Y más ilusorio aún es suponer que no sólo la "psicología" sino la "educación" también se puede reformar con ese procedimiento. En efecto, en los Estados Unidos, la psicología experimental, aplicada al estudio de los niños con los textos de Binet y sus derivados, o con reactivos sensoriales dimanantes de los primeros ensayos de los alemanes Fechner y Wundt, dió por resultado no la reforma educativa, sino la reforma de las pruebas de examen. En lugar del examen final o examen oficial de la cultura del alumno, se propone el examen sobre su valor humano, sobre sus aptitudes psíquicas, reunidas por medio de textos mentales. Esta sustitución es el resultado lógico de la aplicación de reactivos instantáneos y provocados.

El concepto que tengo de estos experimentos difiere de aquéllos, primero, porque no provoca reacciones a voluntad del experimentador y ofrece, en cambio, reactivos a la libre elección del sujeto, que precisamente en la elección manifiesta espontáneamente sus necesidades psíquicas; y segundo, porque los reactivos, aunque sean medios análogos a los empleados por la psicología experimental, tienen por finalidad la de permitir que se establezcan en el sujeto reacciones duraderas, o sea capaces de reformar su personalidad. No pudiendo haber educación sino en un estado dinámico, en continua transformación del individuo que ha de perfeccionarse, el proceso debe desenvolverse según los dictados interiores de la vida. En otros términos, las fuerzas creadoras son las que han de desenvolverse y no debemos sustituir arbitrariamente a la obra divina que se realiza en cada ser humano. En la obra educativa no podemos ser más que cooperadores de la creación y, de consiguiente, nos está vedado el obligar al niño a seguir nuestros reactivos sino proporcionarle los medios más adecuados para ayudarle en su trabajo espontáneo.

En la primera edición de mi libro, no expuse solamente el concepto dinámico de un "material de desarrollo" en contraposición a los "reactivos" de la psicología experimental, ni una sencilla teoría sobre el valor de la actividad espontánea del niño, sino una serie de hechos y una experiencia vivida, lo bastante complexa para que resultara todo un método práctico de educación.

Pero mis experiencias eran todo lo contrario de rígidas y lógicas conclusiones correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo. Las manifestaciones de los niños, rebasando los estrechos límites de las investigaciones, mostraban algo nuevo, vivo, que saltaba fuera de mis tentativas, como chorro de agua que brotara de una roca. Yo, de buena fe, cual sencillo Aladino, creía que tenía una lámpara que me guiaría a lugares inexplorados; pero lo que encontré inesperadamente, fué el "tesoro" escondido en las profundidades del alma infantil. Y fué este descubrimiento, esta revelación sorprendente y no lo que podría llamarse "la importancia de mi contribución a la ciencia oficial" lo que llevó mi método fuera y tan lejos del lugar de su origen.

El señor Godefroy, profesor de psicopatología de la

Universidad de Amsterdam, ha expuesto en estos términos el fenómeno que tanto ha estudiado:

"En la historia de la cultura, el movimiento Montessori es, a mi juicio, un ejemplo casi único del desarrollo y propagación extremadamente rápidos de una aptitud y de un método de desarrollo del alma y de la inteligencia de las nuevas generaciones. Este hecho sólo puede explicarse cuando se conciba que la doctrina de la señora Montessori ha despertado en el hombre un sentimiento que sólo vivía inconsciente o latente todavía en los corazones y esperaba solamente el estimulante necesario para tener rápida y fuertemente conciencia de sí mismo, para provocar nuevas tendencias que parece se manifiestan repentinamente tanto en la educación como en nuestra vida personal.

"Examinando ante todo a qué categorías sociales pertenecen los adeptos a las doctrinas de la doctora Montessori, se comprueba que las más opuestas corrientes de ideas y las razas más diversas tienen sus representantes entre ellos: cristianos e indios, católicos y protestantes, radicales, socialistas y conservadores javaneses y chinos, australianos y europeos, con sus caracteres divergentes. Cuando se les pregunta qué es lo que les atrae hacia el Método Montessori, dijérase que es, en lo más, el encontrar la consecución de sus fines íntimos y personales, la realización de sus ideas favoritas. El hecho de que cada cual encuentre lo que busca para su propia alma, demuestra que las ideas de Montessori hacen un llamamiento a las necesidades universales del alma."

Pero esto no quiere decir que los experimentos en que se ha basado este Método sean ajenos a la exactitud científica. Por lo contrario, desde este punto de vista, las Casas de los Niños han resultado verdaderos laboratorios de psicología. (Véase FERRIÈRE, *Ginebra. Ultimas Obras Pedagógicas.)*

Las manifestaciones psíquicas de los pequeñuelos, colocados en un "ambiente" creado con arreglo a sus necesidades interiores, han revelado formas de trabajo, capacidad de resistencia, cualidades de obediencia y de sosiego y un progreso intelectual que aun no se habían descubierto. Es por esto por lo que el "ambiente" de nuestros niños, que no fué preparado para plasmarlos *con la sugestión del ejemplo o la* **voluntad de** *los maestros, sino para dejarlos manifestarse libremente, se ha llamado* Ambiente revelador.

Barriéronse de él los obstáculos a las expresiones profundas, es decir, desterráronse las tantas "causas de represión" que son, a menudo, en el niño, motivo de deformaciones permanentes del carácter. Muchos pediátras que se han interesado por nuestras escuelas, han comprobado frecuentes curaciones de enfermedades nerviosas o de disturbios fisiológicos en cuanto esos niños, viniendo a nuestras escuelas, fueron substraídos a las causa de represión a que habían estado sometidos en sus hogares sin que sus padres, y particularmente las madres, se dieran cuenta de ello.

Mas, permaneciendo en el terreno de las observaciones psicológicas, citaré la opinión expresada por el profesor Godefroy, después de haber observado, durante varios años, las escuelas Montessori de Amsterdam:

"Ante todo hay que ponerse en relación con los hechos... hacer observaciones en los lugares donde actualmente las almas de los niños pueden desplegar sin limitación sus facultades; donde les vemos escoger libre y más ampliamente que en cualquiera otra parte no sólo las funciones intelectuales sino también y, sobre todo, las tendencias sutiles estéticas, emocionales y sociales del carácter. Entonces se echará de ver que la Escuela Montessori es lugar por excelencia *donde se obtendrá cada vez más un contacto íntimo e intenso a la par con la profundidades del alma del niño y, por consecuencia, con la de cada hombre."*

Más que la consecución de un fin científico, hay que reconocer que nuestros experimentos, hechos con medios y procedimientos científicos cuidadosamente aplicados, nos han permitido descubrir valores humanos que estaban ocultos.

El niño, con su elevación, nos ha ayudado a comprender una de las verdades del Evangelio, que no veíamos muy clara: "El que quiera ser grande en el Reino de los Cielos, que se haga semejante a un niño".

María Montessori.

PREFACIO

del traductor, el malogrado pedagogo Juan Palau Vera, que apareció en la PRIMERA EDICIÓN

Es un hecho innegable que la escuela actual está completamente desviada de las modernas aspiraciones sociales y que ni sus enseñanzas ni sus procedimientos son los más adecuados para conseguir el mayor desarrollo de las energías individuales, ni para encender en el espíritu de la juventud la llama de una elevada idealidad.

Una ansia de renovación se deja sentir en todos los profesionales. Las revistas nos anuncian los felices ensayos de pedagogos eminentes; se fundan escuelas particulares, internados en el campo (Escuelas nuevas), opulentas escuelas americanas, escuelas experimentales oficiales, como la Versuchsschule de Munich y otras en las cuales se trabaja por resolver el gran número de problemas que plantea la educación ideal de la juventud.

Podemos afirmar que de todas estas interesantes tentativas ninguna ha ido tan lejos en la aplicación radical de los principios basados en la moderna psicología, ni ha obtenido de esta aplicación resultados tan sorprendentes como los que obtiene la Doctora Montessori en la educación de niños de 3 á 6 años en sus "Case dei bambini".

De la preparación científica que le ha sido necesaria para lograr realizar una parte de las más ideales aspiraciones del mundo pedagógico, nos habla ella misma al exponer la interesante historia de su método, pero no es aventurado afirmar que con solo esa preparación científica la Doctora Montessori no hubiera alcanzado tan brillantes resultados.

Lo que ha facilitado su éxito ha sido el poseer, además de la ciencia, una admirable intuición de educadora, un ingenio fecundo para la creación de una organización y de un material adecuado, y un sentimiento que llena toda su alma de profundo respeto religioso por la vida que nace y se des-

envuelve. La Doctora ha realizado su milagro educativo porque ella personifica el tipo ideal del educador que tan bien describe, ese educador que reune en sí el espíritu científico y el del místico enamorado de lo divino en la creación.

Además de su aspecto educativo, el método de la Doctora ofrece otro no menos interesante y es que en el ambiente de libertad que reina en las "Case dei bambini" el niño puede ser estudiado. Libre allí de las imposiciones a que se ve generalmente sometida su vida y liberado también, en gran parte, de la tiranía de sus propios caprichos (que en la "Case dei bambini" desaparecen rápidamente gracias al orden interior que se establece en él) nada impide sus manifestaciones espontáneas y puede mostrarse tal cual es, con toda su belleza y su bondad.

El resultado del estudio agudo y simpático que hace del niño la Doctora no puede ser más consolador. Todas las prevenciones que inspira el niño, toda la desconfianza de que es objeto, todo el sistema de perjudicial esclavitud a que se le somete, todo esto debe desaparecer después de los que nos prueban las experiencias de las "Case dei bambini". El que conozca el método de la Doctora y sus resultados, adquirirá el convencimiento (si es que antes no lo tenía) de que gran parte de los defectos de los niños no son otra cosa que el reflejo de la torpeza en materia de educación de las personas que le rodean, y de que poseen, en cambio, preciosas virtudes que, la mayor parte de las veces, quedan sofocadas por no hallar un ambiente propicio para su desarrollo.

Pensad en lo que sería cada hombre, y por lo tanto, la sociedad, si cada niño continuase practicando y desarrollando, durante su vida las cualidades de carácter que manifiesta poseer desde que se le trata de un modo racional y se ordena su inteligencia y su actividad.

En las "Case dei bambini" los niños se muestran pacientes, deliciosamente suaves, ordenados, trabajadores incansables, sensibles y con una sed insaciable de saber. ¿Podríamos decir lo mismo de la mayor parte de los adultos que a causa de haber sido sometidos a procedimientos de educación equivocada, no han podido desarrollar su personalidad y viven privados de toda clase de riquezas espirituales?

Una de las cosas que más agradecerán estos niños a la Doctora Montessori es el haber demostrado ante el mundo que ellos valen más de lo que vulgarmente se cree. Para contener a los niños no se sabe hallar cosa mejor que ofrecerles juguetes, bombones, prometerles alguna diversión, etc. La Doctora nos enseña, y ofrece de ello las pruebas de la experiencia, que no es esto infantil, lo que satisface el alma del niño. Lo que éste busca, lo que necesita su espíritu es lucha, es grandeza, es triunfo sobre sí mismo y sobre el ambiente, es decir, algo que ennoblezca y haga crecer la importancia de su vida.

La crítica profesional de todos los países se ha ocupado del sistema Montessori; y numerosos son ya los artículos y libros publicados sobre la materia. (1)

Si algunos aspectos del método deben ser modificados o completados, si la filosofía en que se basa es completamente aceptable, son todo esto cuestiones discutibles que se prestan a la crítica y en las que, por lo tanto, no puede haber unidad de pareceres. Lo indiscutible es el resultado educativo, la honda transformación que se va operando en cada uno de los niños que asisten a una "Case dei bambini" bien dirigida.

El asombro de la mayor parte de las personas que las han visitado en Roma es grande, pero lo es mayor el de la maestra misma de estas clases cuando sin saber cómo, ve, que sus pequeños discípulos pasan de la rebeldía a la obediencia voluntaria, de la indolencia a la tenaz actividad, de la indiferencia al interés, de la grosería a la finura amable y a la gracia, del desorden a la más estricta disciplina.

La aplicación y difusión del método de la Doctora Montessori trae consigo una exigencia y es la preparación de las maestras que han de aplicarlo. El pretender dirigir una clase de este género sin preparación es ir al fracaso seguro. Sólo la maestra que estudie y además de estudiar no desperdicie ocasión de mantener vivo su ideal educativo y de refinar y elevar su espíritu, sólo ésta, digo, alcanzará éxitos sorprendentes.

"Los niños debieran ser educados por ángeles", se ha repetido con frecuencia, ya que esto no puede ser, siguiendo el camino trazado por la Doctora, lo serán, por lo menos, por personas de cultivada inteligencia, y angelicales de carácter y la escuela llegará a ser como ella pretende, el lugar de depuración del mundo y un eficaz instrumento de perfección humana.

* * *

(1) La mayor parte de obras críticas se han publicado en Inglaterra, en los Estados Unidos y Alemania.

El método de la Doctora Montessori ha despertado en España un gran interés.

La Diputación de Barcelona fué la primera entidad oficial que mandó a Roma un pensionado para ver el funcionamiento de las "Case dei bambini" y más tarde a dos maestras para que pudieran seguir los cursos de la Doctora.

La iniciativa de la Diputación de Barcelona fué seguida por el Ayuntamiento, el cual durante ese mismo año pensionó cuatro maestras con el mismo objeto.

En la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona se hicieron ensayos satisfactorios del citado método: y son muchísimas las escuelas oficiales y particulares que lo han adoptado.

En Madrid y en provincias también se ha estudiado seriamente el método y desde hace mucho tiempo quedó incluído en los programas de la Historia de la pedagogía que se estudia en las Escuelas Superiores del Magisterio.

Juan Palau Vera

CAPITULO PRIMERO

CONSIDERACIONES CRITICAS

No me propongo exponer un Tratado de Pedagogía Científica: estas notas previas no tienen otro objeto que el muy modesto de dar a conocer los interesantes resultados de una experiencia pedagógica que parece destinada a abrir nuevos caminos de práctica actuación a los modernos métodos que tienden a orientar la Pedagogía hacia los métodos de la investigación personal sin pretender apartarla de los principios especulativos que son sus bases naturales. Se afirma con exageración, y de ello se habla desde hace muchos años, que la Pedagogía, como ha hecho ya la Medicina, tiende a salir del campo puramente especulativo, para fundarse sobre los datos positivos suministrados por la experiencia. La psicología fisiológica o experimental que, desde Weber y Fechner hasta Wundt y Binet, ha venido organizándose como una ciencia nueva, parece destinada a proporcionarle la base de preparación que la antigua psicología suministraba a la Pedagogía filosófica. También la antropología morfológica, aplicada al estudio de la fisiología de los escolares aparece como otro eje de la nueva Pedagogía.

Pero, en realidad de verdad, la llamada Pedagogía Científica no se ha establecido aún ni ha sido definida; es un concepto que va definiéndose poco a poco.

Hace unos años surgieron en Italia las *Escuelas de Pedagogía Científica*, fundadas por médicos prácticos, que tenían por objeto la preparación de los maestros para las nuevas orientaciones de Pedagogía; escuelas que tuvieron mucho éxito, a las que se puede decir que asistieron todos los maestros de Italia, los cuales, antes que nos llegasen los nuevos estudios de Alemania y de Francia, habíanse interesado por las escuelas de antropología italianas, mediante la observación metódica de los niños durante los varios períodos del crecimiento,

y *las* medidas tomadas con instrumentos exactos. Sergi, por ejemplo, desde hacía cerca de treinta años, venía difundiendo con gran constancia entre los maestros de Italia la idea de buscar en la observación, científicamente guiada, una fuente de renovación educativa. "Hoy en la vida social—decía Sergi—se impone una necesidad urgente: la renovación de los métodos de educación e instrucción; quien luche en este sentido, trabajará por la regeneración humana."

En sus escritos pedagógicos, reunidos en un tomo titulado *Educación e Instrucción* (Pensamientos) (1), en los cuales se resumen sus lecciones y conferencias de propaganda, señala como camino de la deseada renovación el *estudio metódico del educando conforme a la pauta de la antropología pedagógica y de la psicología experimental.*

"Desde hace muchos años combato por una idea, en la cual, mientras más pienso, más justa y útil la encuentro para la instrucción y educación del hombre, a saber: que para tener métodos naturales y lograr estos fines, es necesario que poseamos numerosas observaciones exactas y racionales sobre ls hombres y principalmente sobre el niño, en las que se han de establecer las bases de la educación y de la cultura.

"...Medir la cabeza, la estatura, etc., no significa, en verdad, hacer obra pedagógica, sino seguir el camino que a ella conduce, porque no se puede educar a un individuo al que no se conoce directamente."

La autoridad de Sergi reforzó el convencimiento de que una vez conocido el individuo, por medio de los métodos experimentales, el arte de educarlo surgiría casi naturalmente; y esto indujo a sus discípulos, como suele suceder, exagerando las ideas del maestro, a confundir el estudio experimental del niño con su educación. Y siendo lo uno camino para alcanzar a la otra, que debía de surgir naturalmente, se dió el nombre de *Pedagogía Científica* a la Antropología Pedagógica, y los convertidos a la nueva doctrina enarbolaron como bandera la "cartilla biográfica", suponiendo que una vez izada definitivamente en el campo de la escuela, la batalla estaba ganada.

En las llamadas Escuelas de Pedagogía Científica, enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, a usar instrumentos de extesiometría y a recoger datos biográficos, y ya estaba formado el cuerpo de "maestros científicos".

(1) Travesini, 1892.

En el extranjero no se hace ciertamente ni más ni menos.

En Francia, en Inglaterra y especialmente en América, se han emprendido estudios de antropología y de psicología pedagógica en las escuelas primarias, con la ilusión de obtener de la antropometría y la psicometría la renovación de la escuela. Al progreso de tal orientación ha seguido el desenvolvimiento del estudio del individuo, pasando de la psicología de Wundt a las enseñanzas de Binet, pero quedando siempre en pie el mismo equívoco.

Además, casi nunca fueron los *maestros* los que hicieron esos experimentos, sino los médicos, quienes sienten más interés por su ciencia que por la Pedagogía, y se preocupan más de llevar su contribución experimental a la psicología y la antropología que a organizar su trabajo con la intención de formar la tan esperada Pedagogía Científica. Por último, el antropólogo y el psicólogo no se han puesto nunca a educar niños en la escuela, ni los maestros prácticos han alcanzado nunca el grado de científicos de laboratorio.

El progreso práctico de la escuela exigiría una verdadera *coordinación* de orientaciones de estudio y de pensamiento de tal modo que atrajera a los hombres de ciencia a los campos elevadísimos de la escuela y elevase a los maestros por encima del nivel de cultura en que se encuentran hoy. Para la realización de este ideal eminentemente práctico, se fundó en Roma una Escuela Pedagógica Universitaria, con objeto de ensanchar los límites de la Pedagogía considerada como materia secundaria de la Facultad de Filosofía y hacer de ella una Facultad independiente que, como la de Medicina, abarcase las más variadas enseñanzas, entre éstas la Higiene pedagógica, la antropología pedagógica y la psicología experimental.

Sin embargo, estas ciencias continuaron desenvolviéndose a lo largo de su propio camino y la Pedagogía quedó en el fondo filosófico donde había nacido sin dejarse tocar y mucho menos transformar.

Mas hoy, en la educación no nos preocupa tanto la ciencia como el interés de la humanidad y de la civilización, ante el cual no existe más que una patria: el Mundo. Así, todos aquellos que, a una causa de tanto valor, han aportado su concurso, aunque éste no haya sido coronado por el éxito, son acreedores al respeto de la humanidad civilizada.

Y así nosotros, que trabajamos por un solo triunfo, somos como miembros o edades de una misma persona; y los que

vengan después, llegarán porque les precedieron otros que creyeron y trabajaron con fe.

Muy análogamente hemos creído que transportando las piedras del duro y árido experimento de laboratorio a la escuela anticuada y ruinosa, podríamos reedificarla. Muchos han mirado a los portadores de la ciencia materialista y mecanicista con demasiada ilusión; y precisamente por esto, hemos ido siguiendo un falso y estrecho camino que es necesario abandonar si queremos llegar al nuevo arte de preparar las generaciones humanas.

* * *

No es cosa fácil preparar a los maestros conforme a la pauta de las ciencias experimentales. Cuando les hayamos enseñado minuciosamente la antropometría y la psicometría, habremos construído mecanismos de utilidad muy problemática. Con la iniciación en los experimentos no se preparan *nuevos maestros;* y, lo que es peor, les dejamos en el umbral de las ciencias experimentales, sin admitirles en las regiones más nobles y elevadas, donde se forman los sabios.

En efecto, ¿qué es un sabio?

Un sabio no es el que sabe manejar todos los instrumentos de física de un gabinete o en un laboratorio de química maneja con seguridad todos los reactivos; ni el que en biología sabe hacer todas las preparaciones microscópicas. Sucede, por lo contrario, que son personas que están muy por debajo del "sabio", como los auxiliares y preparadores, los que llegan a adquirir mayor seguridad en la técnica experimental.

Llamamos sabio a aquel que en el experimento *siente* un *medio* que le conduce a indagar las profundas verdades de la vida y a levantar una parte del velo de sus fascinadores secretos; y en estos estudios llega a sentir un *amor* tan apasionado que se olvida de sí mismo. El sabio no es un manipulador de instrumentos, sino el conocedor de la Naturaleza. Este enamorado sublime delata su pasión por señales exteriores, como un asceta; vive encerrado en su gabinete de trabajo, sin preocuparse del mundo exterior; es descuidado en el vestir porque no piensa en sí mismo; se queda ciego de tanto mirar por el ocular del microscopio; se inocula la tuberculosis, llega a ingerir deyecciones de coléricos con el afán de conocer los vehículos transmisores de las enfermedades; sabe que una preparación química puede ser explosiva y, sin embargo, intenta su síntesis y es víctima de su experimento.

Este es el espíritu del verdadero sabio, al que la Naturaleza revela sus secretos coronándolo con la gloria de los descubrimientos.

Existe, pues, el *espíritu* del sabio, además del *mecanismo* del sabio. El hombre de ciencia llega a la cúspide de su elevación cuando el espíritu ha triunfado sobre el mecanismo; la ciencia entonces tiene para él no solo "nuevas" revelaciones de la Naturaleza, sino también síntesis fiilosóficas de pensamiento.

Creo, pues, que debemos buscar en el maestro más el *espíritu* que el mecanismo del sabio; es decir, la *preparación* del maestro debe orientarse hacia el espíritu y no hacia el mecanismo.

Cuando en la preparación científica veíamos solamente el mecanismo, no pretendíamos hacer del maestro primario un perfecto doctor auxiliar de laboratorio de antropología o de psicología científica, ni un higienista de la infancia ni de la escuela, sino orientarlo en el camino de la ciencia experimental, enseñándole a manejar algunos instrumentos, de la misma manera que queremos orientarlo, dentro de los límites de su profesión, en el camino del *espíritu científico.*

Esto es, debemos crear en el ánimo del maestro el *interés por las manifestaciones de los fenómenos naturales* en general, hasta tal punto que ame a la Naturaleza y conozca la ansiedad del que ha preparado un experimento del cual espera una revelación.

Los instrumentos son como el alfabeto y hay que saberlos manejar para leer en la Naturaleza. Como el libro que contiene la revelación de los más grandes pensamientos de un escritor encuentra en el alfabeto las letras para expresarlos con palabras, así la Naturaleza, en el mecanismo de la experiencia, tiene la serie infinita de revelaciones de sus secretos.

Ahora bien, el que uniese letras y sílabas, como hace el niño cuando aprende a leer, podría leer en rigor las palabras del silabario como las de una obra de Shakespeare, con tal que la letra fuese bastante clara.

El que está iniciado sólo en el mero experimento, es como el que compone palabras con las letras del alfabeto, sin alcanzar más que su sentido literal; y a ese nivel dejamos a los maestros si limitamos su preparación al mecanismo.

Debemos, por lo contrario, capacitarles para que sean intérpretes del espíritu de la Naturaleza, de la misma manera que los que, habiendo aprendido a componer palabras llegan, por medio de los signos gráficos, a compenetrarse con el pensamiento de Shakespeare, de Goethe o de Dante.

Como se ve, la diferencia es grande y largo el camino.

Sin embargo, nuestro primitivo error era natural. El niño que ha pasado del silabario, se forja la ilusión de que sabe leer y, en efecto, lee los rótulos de las tiendas, los títulos de los periódicos y cada palabra o frase que casualmente caiga bajo sus ojos; y si entrando en una biblioteca creyese que sabría leer el *sentido* de aquellos libros, su error sería muy natural. Mas si lo intentase, se percataría, sin duda, de que "saber leer mecánicamente" no es nada y saldría de la biblioteca para volver a la escuela.

Así sucede con los maestros a los que se prepara para una nueva pedagogía enseñándoles antropometría y psicología experimental.

* * *

Dejemos de lado las dificultades que ofrece el preparar maestros científicos en el sentido arriba indicado, y no intentemos siquiera trazar un programa, porque esto nos desviaría del asunto que nos proponemos tratar. Supongamos en cambio, que hemos preparado ya a los maestros con largos y adecuados ejercicios para *la observación de la Naturaleza* y que los hemos formado de suerte que puedan compararse a los zoólogos que se levantan de noche para ir a los bosques a sorprender el despertar y las primeras manifestaciones de vida diurna de alguna familia de insectos que le interesa. Este es el sabio que puede estar falto de sueño y fatigado del camino, pero que se mantiene activo y vigilante sin darse cuenta de que está cubierto de fango o de polvo, de que la niebla le baña o el sol le abrasa, porque sólo atiende a no revelar su presencia a fin de que los insectos puedan cumplir pacíficamente las funciones naturales que quiere observar.

Supongamos también que los maestros hayan alcanzado el grado de fervor del sabio que, ya miope y sabiendo que este trabajo debilitará más su vista, continúa, no obstante, observando en el microscopio los infusorios y sus movimientos espontáneos. Le parece que en el modo de perseguirse unos a otros y en el de escoger los alimentos, manifiestan un principio de conciencia o instinto; por medio de un estímulo eléctrico, perturba aquella vida pacífica, observando cómo algunos se agrupan en el polo positivo y otros en el negativo; después hace experimentos con un estímulo luminoso y ve cómo unos corren hacia la luz, de la que huyen los demás, y estudia estos fenómenos con la mente fija en el problema de si el correr hacia los estímulos o huir de ellos obedece a la misma causa que la de perseguirse o escoger los alimentos; en otras palabras, si es un fenómeno de conciencia en estado que podríamos llamar crepuscular. Este hombre de ciencia se da cuenta de que son las dos de la tarde y no ha comido todavía y se alegra de haberse ido a estudiar a un laboratorio en vez de hacerlo en su casa donde le habrían llamado dos horas antes, interrumpiendo así sus observaciones y su ayuno.

Supongamos, decimos, que el maestro haya llegado (independientemente de su cultura científica) a sentir un interés parecido, aunque atenuado, por la observación de los fenómenos naturales; y aun así no bastaría esa preparación, porque el objetivo del maestro no es el de observar insectos o infusorios, sino hombres, y no al hombre en sus manifestaciones de vida diurna, como la de los insectos, al despertarse por la mañana, sino en su despertar a la vida intelectual.

Para quien quiere educarla, el interés por la Humanidad debe tener un carácter que conecte, por decir así, al observador con el observado más íntimamente que el que une al zoólogo o al botánico con la Naturaleza; y lo que es más íntimo es necesariamente más agradable. El hombre no puede amar el insecto a la reacción química sin pesadumbre; la pesadumbre que en realidad siente el que observa sin pasión y aparece como un sufrimiento, un derroche superfluo de la vida propia, un martirio. El amor que el hombre siente por sus semejantes puede ser tan dulce y sencillo que no sólo lo sientan los de privilegiada inteligencia sino también el vulgo, y eso sin esfuerzo.

Es necesario que los maestros, suficientemente iniciados en "el espíritu científico" disfruten bien pronto del alivio que experimentarán cuando se conviertan en observadores de la Humanidad.

Para dar una idea de esta segunda forma de preparación del espíritu, tratemos de interpretar el alma pura y cándida de los primeros discípulos de Jesucristo. Les hablaba el Divino

Maestro de un Reino de Dios más alto y grandioso de lo que se puede concebir en la Tierra. Uno de ellos quiso sabèr cómo serían los grandes en ese Reino, y le preguntó con ingenua curiosidad: "Maestro, ¿cómo será el mayor de todos en el Reino de los Cielos?". A lo que contestó Jesucristo, acariciando la cabeza de un niño, que le miraba encantado: "Aquel que pueda hacerse semejante a este niño, será el más grande en el Reino de los Cielos".

Supongamos ahora un alma ardientemente mística que observe al niño con todas sus manifestaciones, con el objeto de aprender, con una mezcla de respeto y amor, de sagrada curiosidad y de aspiración a las sublimes altitudes celestiales, el camino de la propia perfección; y coloquemos esta alma en medio de una clase llena de niños. Pues bien, éste no será todavía el nuevo educador que queremos formar.

Pero si infundimos en un alma el espíritu de áspero sacrificio del sabio y el espíritu de éxtasis inefable de tal místico, tendremos completamente preparado el espíritu del *maestro*.

Aprenderá de los mismos niños los medios y el camino que ha de seguir para su propia educación; es decir, aprenderá del niño a perfeccionarse como educador.

* * *

Supongamos un botánico o zoólogo, práctico en la observación y en la experiencia, que ha viajado para estudiar sobre el terreno un animal o una planta y, hechas en pleno campo sus observaciones, continúa después en el laboratorio y con el microscopio sus investigaciones y experimentos; un zoólogo o botánico, en fin, que sepa lo que es estudiar la Naturaleza y conozca todos los medios que la moderna ciencia experimental ofrece para conseguir tal objeto. Supongamas también, que, en virtud de los estudios especiales a que se ha dedicado, se le da un cargo para que realice nuevas investigaciones sobre los himenópteros y, llegado a su destino, le ponen delante una caja, con tapa de cristal, en cuyo fondo, clavadas con alfileres, hay varias mariposas muertas y con las alas abiertas. El joven estudioso dirá, de seguro, que esto es un juego de niños y no material de estudio; que las preparaciones en la caja son el complemento de la gimnasia que hacen los muchachos en los jardines públicos cuando cazan mariposas con

una redecilla atada al extremo de un bastoncillo. El experimentalista no podría hacer nada con aquel objeto.

Lo mismo sucedería si colocásemos a un maestro, formado con un espíritu científico, en una de nuestras escuelas de hoy, donde los niños ven sofocadas las manifestaciones espontáneas de su personalidad: y son tratados como seres muertos, clavados en sus puestos, sobre un banco, como mariposas atravesadas con un alfiler, mientras extienden las alas del saber estérilmente adquirido, que puede ser simbolizado por esas alas que tienen el significado de vanidad.

No basta, pues, preparar los maestros; es preciso, además, preparar la escuela. Para que nazca la Pedagogía científica, es necesario que la escuela *permita el libre desenvolvimiento de las actividades del niño*; esta es la reforma esencial.

Nadie podrá afirmar que este principio existía ya en la Pedagogía y en la Escuela. Es cierto que han existido pedagogos que, bajo los auspicios de Rousseau, han expresado principios fantásticos y vagas aspiraciones acerca de la libertad de los niños; pero también lo es que el verdadero concepto de *libertad* lo desconocen por completo los educadores. Estos tienen de la libertad el mismo concepto que se han formado los pueblos cuando se han rebelado contra la esclavitud; o en un grado más elevado, tienen de la libertad un concepto restringido, porque significa que se ha subido un grado más en la escala, esto es, la liberación de algo parcial: de una patria, de una casta, de una forma de pensamiento.

El concepto de libertad en que debe inspirarse la Pedagogía es, por lo contrario, universal: es la liberación de la vida, contenida por infinitos obstáculos que se oponen a su desarrollo armónico, orgánico y espiritual. Realidad de suprema importancia que ha escapado hasta hoy a muchos observadores.

No es esta ocasión de detenerse a discutir: basta dar pruebas. El que dijese que el principio de *libertad* informa actualmente la Pedagogía y la Escuela, nos haría sonreír como un niño que viendo la colección de mariposas muertas y clavadas con alfileres, insistiese en que están todavía vivas y pueden volar.

Es un principio de represión rayana con la esclavitud el que informa gran parte de la Pedagogía y, de consiguiente, el mismo principio informa la Escuela.

El banco escolar constituye una prueba luminosa de los

errores de la primitiva Pedagogía científica materialista, la cual pretendía reconstruir el pequeño y ruinoso edificio de la escuela aportando piedras dispersas. Existía el banco sucio en el que se amontonaban y quedaban escondidos los alumnos, y vino la Ciencia y lo perfeccionó. Para esta tarea puso a contribución la Antropología y lo tuvo todo en cuenta: la edad del niño y la longitud de las piernas para dar una altura exacta al asiento; con minuciosidad matemática calcula la distancia entre el asiento y la mesa, para que la escoliosis no deforme el espinazo del niño; y, por último (¡oh, profundidad de intuición y adaptación!), separa los asientos y los mide en el sentido de la anchura a fin de que el niño, que apenas está medio sentado, no pueda correrse hacia los lados y quede bien independiente de su vecino. El banco está construído de modo que el niño esté lo más a la vista posible en su inmovilidad y pueda ser vigilado para prevenir los actos de perversión sexual en plena clase y aun en los asilos de la infancia. ¿Qué diríamos de este exceso de prudencia en una sociedad donde sería escandaloso enunciar principios de moral sexual por temor de contaminar la inocencia? Pero la *ciencia* se presta a esta hipocresía, perfeccionando los bancos para que la inmovilidad del niño sea lo más completa posible, o si se quiere, para impedirle todo movimiento. A fin de que el alumno esté bien incrustrado en el banco y éste mismo le obligue a mantenerse en una postura higiénica, conveniente, el asiento, el apoyo para los pies y el pupitre están dispuestos de manera que el niño no podría nunca ponerse en pie; y de aquí que, cuando lo hace, el asiento, cae; el pupitre se levanta, el apoyo de los pies da una vuelta y queda el espacio estrictamente necesario para que el niño pueda permanecer en pie.

Por este camino los bancos fueron progresando en perfeccionamiento, y los cultivadores de la llamada Pedagogía científica idearon un modelo; no pocas naciones estuvieron orgullosas de su *banco nacional* y para luchar contra la competencia, se compraron exclusivas y patentes de invención.

A la construcción de estos bancos contribuyeron indudablemente muchas ciencias: la Antropología, con las medidas del cuerpo y la diagnosis de la edad; la Fisiología, con el estudio de movimientos musculares; la Psicología, en lo referente a la precocidad y perversión de los instintos; y, sobre todo, la Higiene, para evitar la escoliosis adquirida.

Eran, pues, bancos científicos, construídos a base del estudio antropológico del niño. Un ejemplo de las aplicaciones literales de la Ciencia a la Escuela.

Mas creo que no pasará mucho tiempo sin que nos deje maravillados un hecho que parecerá incomprensibe, esto es, que no hayan visto el error fundamental del banco escolar tantos sabios dedicados al estudio de la higiene de la infancia, de la Antropología y la Sociología, a pesar de los progresos realizados en este sentido en el primer decenio del siglo XX en todas las naciones donde se ha despertado un vivo deseo de proteger al niño.

Creo también que dentro de pocos años la gente, asombrada, querrá tocar con las manos nuestros bancos modelos y releer con sus propioss ojos los libros en que se explique, con textos y figuras, su finalidad, no dando crédito a lo que ve y toca.

¡El banco tenía por objeto evitar la escoliosis a los alumnos!

Esto quiere decir que los alumnos estaban sometidos a tal régimen que, aun cuando hubiesen nacido sanos, su espinazo se podía desviar y quedarse jorobados. ¡El espinazo! La parte biológicamente primitiva, fundamental, más antigua del esqueleto, y por lo tanto la más sólida y fija, mientras que el esqueleto es la más dura del organismo. El espinazo, que pudo resistir, sin doblarse, las más rudas luchas del hombre primitivo y del civilizado cuando combatió con los leones del desierto, cuando sojuzgó al mamut, labró la piedra, forjó el hierro y sometió a la tierra, no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela.

Es incomprensible que la llamada *ciencia* haya trabajado tanto para perfeccionar un instrumento de esclavitud en la escuela, sin que llegara hasta ella un rayo siquiera de luz del movimiento que se producía fuera de ella para una obra de liberación social.

La orientación es bien clara y se repite en todos los órdenes de la vida. El trabajador desnutrido no pide reconstituyentes, sino mejoras económicas que impidan su desnutrición; el minero que para cumplir su tarea tiene demasiadas horas doblado el cuerpo sobre el vientre, está expuesto a hernias inguinales, y no pedirá un braguero que contenga sus intestinos, sino disminución de horas de trabajo y efectuarlo en mejores condiciones de modo que pueda continuar la vida sano como los demás hombres.

Y si durante esta misma época social tenemos en cuenta que los niños, en la escuela, son trabajadores que trabajan en malas condiciones higiénicas, contrarias al desarrollo normal de la vida, hasta el punto que el esqueleto puede quedar deformado, no debemos responder a tan terrible revelación con un banco ortopédico, porque sería lo mismo que ofrecer el braguero al minero y arsénico al desnutrido.

Hace tiempo, una señora, suponiendo que yo favorecía las innovaciones científicas aplicadas a las escuelas, sometió a mi juicio, con visible satisfacción, un *corsé para escolares*, inventado por ella, para completar la obra profiláctica del banco. Nosotros, los médicos, empleamos, para la cura de las desviaciones de la columna vertebral, varios medios de terapia física: instrumentos ortopédicos, corsés y la suspensión, que consiste en colgar periódicamente al niño raquítico de la barba y los hombros de modo que el peso del cuerpo distienda y enderece, por lo tanto, el espinazo. En la escuela, el instrumento ortopédico, el banco, está en gran boga: ya se empieza a proponer el corsé; un paso más y se aconsejará la suspensión metódica de los escolares.

Todo esto es consecuencia lógica de materiales aplicaciones científicas a la escuela decandente. Lo mismo se podría decir de las aplicaciones de la Antropología y la Psicología a las escuelas de hoy día.

Evidentemente el medio más racional para combatir la escoliosis de los escolares, es cambiar la forma de su trabajo, de suerte que no estén obligados a permanecer muchas horas del día en una postura viciosa.

Lo que hace falta es una conquista de libertad, no el mecanismo de un banco.

Mas aunque el banco fuese útil al esqueleto, sería siempre perjudicial a la higiene del ambiente por las dificultades que ofrece el cambiarlo de lugar para hacer la limpieza. El plano sobre el que apoya el niño los pies no se puede levantar, por lo que se acumula debajo de él polvo traído de la calle cada día por tantos piececitos como entran y salen en una clase.

Hoy el mobiliario de las casas se transforma en el sentido de ser cada día más sencillo y ligero, a fin de que pueda ser cambiado fácilmente de lugar y limpiarlo o lavarlo todos los días; pero la escuela permanece sorda a las transformaciones del ambiente.

Imagínese lo que llegará a ser el *espíritu* del niño, condenado a crecer de modo tan artificioso y vicioso que sus huesos quedan deformados. Cuando hablamos de la redención de los trabajadores, entendemos que bajo esa llaga más exterior, como, por ejemplo, la pobreza de sangre, la hernia, etc., existe otra más profunda que afecta al alma humana en el estado de esclavitud, y ésta se tiene de mira directamente cuando se dice que el trabajador debe ser redimido por la libertad. Sabemos perfectamente que el hombre que ha consumido materialmente su sangre o padece una quebradura, tiene su alma oprimida en las tinieblas, insensible, muerta quizá. La degradación moral del esclavo es lo que pesa más en nuestro progreso que quiere elevarse y no puede con semejante lastre. Y el grito de redención habla más alto de las almas que de los cuerpos.

¿Qué diremos pues, cuando se trata de *educar a los niños?*

Conocemos bien el triste espectáculo. En la clase está el maestro hacendoso que vierte sus conocimientos en las mentes de sus discípulos. Para no malograr su obra, son necesarias la disciplina de la inmovilidad y la atención forzada de los alumnos. Además, el maestro tiene que repartir con profusión premios y castigos para poder obligar a mantener esa actitud a los que están condenados a ser sus oyentes.

Estos premios y castigos exteriores son, permítaseme la frase, el *banco* del alma, o sea, el instrumento de esclavitud del espíritu, con la diferencia de que se aplica a no atenuar las deformaciones, sino a provocarlas.

En efecto, los premios y castigos se emplean para obligar a los niños a observar no las leyes de Dios, sino las del Mundo. "Las leyes del Mundo" para los niños han sido dictadas casi siempre por el capricho del adulto, que se reviste por sí mismo de exagerada, desapoderada autoridad.

Con demasiada frecuencia manda, porque es fuerte, y quiere que el niño obedezca porque es débil; mientras que, por lo contrario, el hombre debiera ser para el niño guía amoroso e iluminado que ayudara al alma del hombre nuevo a llegar al camino que conduce al Reino de los Cielos. De muy distinto género son los premios y castigos prometidos por Jesucristo: la elevación de los buenos, y el abismo de perdición donde caen los malos. Se puede elevar todo el que haya hecho producir sus propios talentos—y el premio es asequible a todos—lo mismo el que los tiene en gran cantidad que el que posee un solo talento.

Mas entre todas las "buenas voluntades" que concurren a esto, en las escuelas sólo hay un premio, que engendra emulaciones, envidias y vanidades, en vez de la elevación compuesta de esfuerzo, humildad y caridad que todos pueden alcanzar, por lo que creamos un dualismo no sólo entre la Escuela y el progreso social, sino también entre la Escuela y la Religión. El niño habrá de preguntarse algún día si los premios que obtuvo en la escuela serán obstáculos para la vida eterna, o si los castigos que le humillaron cuando no podía defenderse, habrán hecho de él el hombre "que sufre hambre y sed de justicia", a quien Jesús defendió en lo alto de la montaña.

* * *

Cierto es que en la vida social existen premios y castigos distintos de los que se contemplan a la luz espiritual, y el adulto se afana por adaptar a tiempo el alma infantil, a acomodarse y restringirse entre los engranajes de este mundo: *le premia y le castiga* para acostumbrarlo a someterse prontamente.

Pero si consideramos la moral social, vemos que, poco a poco, el yugo se va haciendo más suave, es decir, vemos volverse gradualmente hacia el trinfo la naturaleza razonable, la vida consciente. El yugo del esclavo se convierte en el del siervo y el de éste en el del obrero.

Todas las cadenas de la esclavitud tienden a romperse. La historia de la civilización es una historia de conquistas y liberaciones, y llamamos *regresión* a lo que no corresponde a estos signos de los tiempos. Y ahora cabe preguntar si la Escuela ha de permanecer siempre en tal estado que la sociedad consideraríala regresiva.

Algo parecido a lo que sucede en la Escuela, encontramos en las oficinas del Estado. Los empleados escriben todo el día para cooperar a una obra grandiosa y lejana de la cual no esperan ventajas inmediatas. No se percatan de que es por medio de ellos por lo que el Estado mueve sus enormes mecanismos y que las ventajas que resultan para todos los individuos que componen la nación dependen en gran parte de su trabajo. Para ellos el único bien inmediato es el ascenso, como para los niños el pasar a otra clase superior. Estos empleados

que pierden de vista sus altos fines, son como niños degradados o como esclavos engañados; su dignidad de hombre queda reducida a los estrechos límites de una máquina que necesita aceite para funcionar porque no tiene en sí el impulso de la vida. Cosas pequeñas, como el deseo de alguna condecoración, son los estímulos artificiales que les harán recorrer su camino árido y obscuro; por la misma razón damos medallas a los escolares. Además, el temor a no ascender mantiene al empleado clavado en su puesto, entregado a un trabajo monótono y asiduo, del mismo modo que el temor a no pasar a otra clase más adelantada obliga al niño a no levantar cabeza de su libro. La amonestación del superior, es muy semejante al regaño del maestro; las correcciones que hacen al empleado en sus cartas mal redactadas, equivalen a los malos puntos anotados en los trabajos defectuosos de los niños.

Mas si la administración del Estado no funciona del modo que exige la grandeza de la Patria y la corrupción se infiltra con facilidad, la culpa la tiene el haber extinguido la grandeza de hombre en la conciencia del empleado y haber restringido su visión del mundo a los hechos pequeños que le rodean y ha llegado a considerar como premios y castigos. El poder, con el favoritismo, puede mucho porque se ejerce sobre estos escolares del Estado.

La Patria se sostiene porque la rectitud de la mayor parte de sus empleados es tal, que resiste a la corrupción de los premios y castigos y se impone como irresistible corriente de honradez. Así la vida triunfa en el ambiente social sobre toda causa de empobrecimiento y de muerte, y el instinto de libertad salva los obstáculos y avanza de victoria en victoria.

* * *

Mas el que lleva a cabo una obra verdaderamente grande y victoriosa, no lo hace nunca estimulado por lo que llamamos *premio* ni por el temor del pequeño mal que llamamos *castigo*. Si en una guerra un numeroso ejército de gigantes, por el solo afán de lograr ascensos, cruces o medallas, combatiese contra un puñado de pigmeos inflamados de amor patrio, la victoria sonreiría a estos últimos. Cuando el heroísmo ha huído de un ejército, los premios y castigos no servirán más que para com-

pletar la obra de desquiciamiento, infiltrando la corrupción (1).

Todas las victorias y todo el progreso humano se deben a la fuerza interior. Así, un joven estudiante podrá llegar a ser una lumbrera de la Ciencia, si se entrega al estudio por vocación; pero si lo hace con la esperanza de alcanzar una herencia o de realizar un matrimonio o por conseguir cualquiera ventaja externa, nunca llegará a ser gran maestro y doctor y no contribuirá en lo más mínimo al progreso del mundo. Y si son los premios y los castigos de la Universidad o de la familia los que inducen al joven a terminar su carrera, mejor sería que no lo hiciera. Cada hombre tiene una tendencia especial y una especial vocación latente, quizá modesta pero ciertamente útil; y el premio puede desviar esa vocación por el falso camino de la vanidad, perturbando o aniquilando una actividad humana.

Repetimos que el mundo *progresa* y que es preciso excitar al hombre para que obtenga y acelere ese progreso. Pero se ha de tener en cuenta que ese progreso viene de *las cosas nuevas que nacen,* y con frecuencia de las preexistentes, que se van mejorando y perfeccionando, y no pudiendo ser previstas, no sólo no pueden ser premiadas sino que, a veces, conducen a sus precursores al martirio.

¡Ay si los poemas nacieran del deseo de conquistar laureles en el Capitolio! Bastaría que esta visión fuese la única que dominase el alma del poeta para que la musa huyese. El poema debe brotar del ánimo del poeta en el momento que no piensa en el premio ni en sí mismo; y si después alcanza los laureles, éstos sólo le producirán un sentimiento de vanidad.

Existe también un premio exterior. El orador, por ejemplo, que ve reflejada la emoción en la fisonomía de su auditorio, experimenta algo tan grande que sólo puede compararse con la alegría intensa de quien descubre que es correspondido por el ser amado. Porque impresionar y conquistar las almas es el mayor goce y el único premio que representa una compensación.

(1) Con lo que decimos acerca de los premios y castigos, no pretendemos negar su valor pedagógico fundamental, que descansa sobre la misma naturaleza humana, sino combatir el abuso y perversión, porque no siendo más que un *medio,* se hace de ellos un *fin.* En efecto, según el buen sentido natural, el premio y el castigo son un medio para hacer conocer *prácticamente*—sobre todo a las almas despreocupadas u ofuscadas por la pasión—que una obra es buena o mala, plausible o censurable; y así, en cierto modo, son inseparables de la obra como el efecto de la causa, como consecuencia de la belleza o fealdad moral del acto humano de que se trata.

A veces pasamos por uno de esos momentos de felicidad concedidos a los hombres para que continúen en paz su existencia, y, bien por un amor satisfecho, por el nacimiento de un hijo, por la publicación de un libro o por un descubrimiento glorioso, nos forjamos la ilusión de que no existe nadie por encima de nosotros. Pues bien, si en ese momento, una autoridad constituída, o uno que se la dé de maestro, se nos presentara ofreciéndonos una medalla o un premio: el maestro o la autoridad sería el destructor importuno de nuestro verdadero premio. "¿Quién eres tú—gritaría nuestra ilusión desvanecida—que vienes a recordarme que no soy el primero, puesto que alguno está tan por encima de mí que puede darme un premio?" El premio del hombre sólo puede ser divino.

En cuanto al castigo, no es mi intento negar su función social y eficacia individual, sino su suficiencia moral y la necesidad universal de su aplicación. Es más útil para los seres inferiores, pero éstos son pocos y nada tienen que ver con el progreso social. El Código nos amenaza con castigos sino somos honrados dentro de los límites señalados por la Ley; pero no somos honrados por miedo al Código; sino robamos ni matamos no es porque veamos la culpabilidad intrínseca que el castigo contribuye a hacérnosla sentir vivamente, sino porque la orientación de nuestra vida nos lleva hacia adelante manteniéndonos constantemente alejados del peligro de cometer ciertas faltas o delitos.

Sin necesidad de entrar en disquisiciones psicológicas, se puede afirmar que el delincuente, antes de delinquir *se ha dado cuenta* de la *existencia* de un *castigo,* ha *sentido* sobre sí el peso del Código. Sin embargo, lo ha desafiado o ha cometido el delito creyendo que podría burlarlo; ha habido pugna en su conciencia entre el delito y el castigo. Sea o no eficaz para impedir la comisión de delitos, es indudable que el Código penal se ha hecho para una sola y limitada categoría de individuos: los delincuentes. La enorme mayoría de los ciudadanos son honrados aunque ignoren las amenazas de la condena.

El verdadero castigo del hombre normal es perder la conciencia de su propia fuerza y de la grandeza de su naturaleza humana; y este castigo alcanza frecuentemente a los hombres que nadan en la abundancia de lo que vulgarmente se llama premio. Desgraciadamente, el hombre no se da cuenta de este verdadero castigo que le amenaza.

* * *

Sin embargo, es en este terreno donde la educación puede desarrollar toda su eficacia.

Tenemos a los niños, en la escuela, comprimidos entre esos instrumentos degradentes del cuerpo y del espíritu que son los bancos, los premios y los castigos exteriores, a fin de tenerles sometidos a la disciplina de la inmovilidad y el silencio para llevarlos, ¿adónde?, desgraciadamente para conducirlos sin un propósito ni finalidad determinados.

Se trata sólo de verter mecánicamente en sus inteligencias el contenido de programas que suelen ser elaborados en los ministerios e impuestos por la ley.

¡Oh! ¡Ante tal olvido de la vida que se desenvuelve en nuestra posteridad, hay que inclinar la cabeza y cubrirse el rostro con las manos para ocultar nuestra vergüenza!

Verdaderamente, "hoy se impone una reforma urgente: la renovación de los métodos de educación e instrucción, y quien luche por esta causa, luchará por la *regeneración* de la humanidad".

Si queremos, pues, hacer un intento de Pedagogía Experimental, convendrá no recurrir a ciencias afines sino olvidarlas, para que, *virgen la mente* pueda proceder sin obstáculos a la investigación de la verdad en el campo propio y exclusivo de la Pedagogía.

No debemos, por lo tanto, tomar como punto de partida ideas preconcebidas sobre la psicología del niño, sino que aplicaremos un método que nos permita alcanzar la libertad del niño, para poder deducir de la observación de sus manifestaciones espontáneas, su verdadera psicología. Y no hay duda de que este método nos reserva grandes sorpresas.

Historia del Método

El problema es, pues, el siguiente: establecer el *método propio* de la pedagogía experimental.

Este método no podrá ser el de otras ciencias experimentales: si en cierto modo la Pedagogía Científica se relaciona con la Higiene, con la Antropología y con la Psicología, y toma de ellas parte de su técnica metodológica, esto lo hace sólo en lo concerniente al *estudio* del individuo que ha de educarse. Este estudio del individuo, que es una parte limitada y

secundaria de la Pedagogía, debe seguir paralelamente la *acción educativa*, que es por cierto bien diversa.

El presente estudio trata precisamente del *método en la Pedagogía experimental*, y es el resultado de dos años de experiencias hechas en los Asilos de la Infancia y en las clases de párvulos (1).

Ofrezco aquí tan sólo una iniciación al método el cual he aplicado a niños de tres a seis años, pero creo que esta tentativa, por los resultados sorprendentes que ha producido, servirá de aliciente para continuar la obra empezada; tanto más, cuanto que el sistema educativo que la experiencia ha demostrado ser excelente, no es todavía completo, aunque constituye ya un todo bastante orgánico para poder ser adoptado con garantías de éxito en los Asilos de Infancia y en el primer grado de las escuelas primarias.

Cuando digo que el presente trabajo es el resultado de dos años de experiencia, no me expreso con exactitud: no creo que estos últimos ensayos míos, me hubiesen permitido *crear* todo lo que expondré a continuación.

El sistema educativo de las "Case dei Bambini" ha nacido de hecho y debe su existencia a causas mucho más remotas; y si el proceso de la presente experiencia con niños normales ha sido tan corto, se debe a que han sido precedidas de otras muchas hechas sobre niños anormales y que representan una larga labor del pensamiento.

Hace cosa de doce años, siendo profesora auxiliar en la clínica de psiquiatria de la Universidad de Roma, tuve ocasión de frecuentar el manicomio con el encargo de escoger los enfermos que debían ser sometidos a la enseñanza clínica. De esta manera conocí y me interesé por los niños idiotas que vivían en el mismo manicomio. En esa época estaba de moda la organoterapia tiróidea y, entre confusiones y exageraciones, el éxito terapéutico reclamaba más que antes la atención de los médicos sobre los niños idiotas. Yo, por mi parte, después de haber hecho mi servicio médico en los hospitales de medicina interna y en las policlínicas de pediatría, me había interesado de un modo especial en el estudio de las enfermedades de la infancia.

Fué así como interesándome por los idiotas vine en cono-

(1) El método está ya muy extendido y experimentado en las clases de enseñanza elemental.

nimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, y empecé a compenetrarme de la idea entonces naciente, de la eficacia de los "tratamientos pedagógicos" para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc. El hecho de que la Pedagogía debía unirse a la medicina en la terapia, era una conquista del pensamiento moderno, y sobre esta base iba a establecerse la quinesiterapia.

Yo, no obstante, en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica, y así, mientras muchos hablaban en los Congresos médicos de métodos médico-pedagógicos para la educación de los anormales, propuse en el Congreso Pedagógico de Turín del 1898 un método de *educación moral*. Y creo haber tocado una cuerda sensible, porque de los centros médicos pasaron la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo, por ser algo que interesaba directamente a la escuela.

El ilustre ministro de Instrucción Pública, Guido Baccelli, que fué también mi maestro, me encargó una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales. Este curso se transformó después en una Escuela Normal Ortofrénica que dirigí durante dos años.

A esa Escuela había incorporado una clase de externos, con un horario facultativo, donde recogí niños juzgados como ineducables en la escuela primaria, por insuficiencia mental. Después, bajo los auspicios de una sociedad, se fundó un Instituto Pedagógico donde, además de los niños externos, se reunieron todos los niños idiotas de los manicomios de Roma.

Durante dos años, y con la ayuda de otros colegas, estuve preparando los maestros de Roma para los métodos especiales de observación y de educación de niños anormales. Pero esto no fué lo más importante; después de haber estado en Londres y en París estudiando prácticamente la educación de los anormales, me puse yo misma a enseñar a los niños y a dirigir la obra de las educadoras de anormales de nuestro Instituto.

Mucho más ocupada que una maestra primaria, sin tener nunca vacaciones, yo estaba presente y enseñaba personalmente a los niños desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde, sin interrupción. Estos dos años de práctica son mi primer y mejor ganado título de pedagoga.

Cuando en los años 1898-900 me dediqué a instruir niños deficientes, empecé a tener la intuición de que aquellos métodos no tenían nada de *especiales* para la instrucción de los idiotas, sino que se basaban en principios de educación más racionales que los actualmente en uso. Lo eran tanto, que hasta una mentalidad inferior podía por medio de ellos agrandarse y desenvolverse. Esta intuición se convirtió en *mi idea fija* después que abandoné la escuela para anormales, y poco a poco adquirí el convencimiento de que métodos semejantes aplicados a niños normales desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso y sorprendente.

Fué entonces cuando empecé el estudio profundo de la Pedagogía reparadora y en seguida quise emprender el estudio de la Pedagogía normal y de los principios en que se funda, por lo que me matriculé como alumna de Filosofía en la Universidad. Estaba poseída de una gran fe; a pesar de no saber si podría algún día comprobar la verdad de mis ideas, abandoné todas mis ocupaciones para profundizarlas mejor y prepararme así para una misión desconocida.

Los métodos de educación de anormales nacieron durante la época de la Revolución francesa, y se deben a un médico, la obra del cual marca el punto de partida de una nueva rama de los medios que deben emplearse en la curación de las enfermedades del oído.

El fué el primero que había intentado una educación metódica del sentido del oído en el Instituto de Sordomudos fundado en París por Pereire, y logró devolver el oído a los sordos. Habiendo después dirigido, durante ocho años el tratamiento de un niño idiota, llamado el salvaje de Aveyron, extendió a todos los sentidos aquellos métodos educativos que habían dado tan buenos resultados para el oído. Discípulo de Pinet, Itard fué el primer educador que puso en práctica *la observación* del alumno a semejanza de lo que se hacía en el hospital para la observación de los enfermos, especialmente para los enfermos del sistema nervioso.

Los trabajos de Itard son interesantísimos y minuciosas descripciones de sus tentativas y experiencias pedagógicas, y el que las lee hoy ha de convenir en que fueron los primeros ensayos de psicología experimental.

Es, no obstante, a Eduardo Séguin a quien corresponde el mérito de haber completado un verdadero sistema educativo de niños anormales. Séguin, que fué primero maestro y des-

pués se hizo médico, tomando como punto de partida las experiencias de Itard, las aplicó, modificándolas y completándolas durante diez años, a niños salidos del manicomio y reunidos en una pequeña escuela en la calle Pigalle, de París. Su método fué expuesto por primera vez en un tomo de más de seiscientas páginas, publicado en París en 1846 con el título de *Traitement moral, higiène et éducation des idiots*.

Séguin emigró después a los Estados Unidos, donde se habían fundado muchos institutos para anormales y donde Séguin, después de otros veinte años de experiencias, publicó una segunda edición de su método con título distinto: *Idiocy: and its treatment by the physiological method*. Esta edición fué publicada en Nueva York en el año 1866. En esta nueva obra Séguin había definido por completo su método de educación llamándolo *método fisiológico*. No se refiere ya en el título a la educación de los idiotas, como si fuera ésta su contenido especial, sino que habla del idiotismo tratado por "el método fisiológico". Si pensamos que la Pedagogía tuvo siempre por base la Psicología y que Wundt determina una "psicología fisiológica", debe llamarnos la atención la coincidencia de tales conceptos y hacernos sospechar en el método fisiológico íntimas relaciones con la "psicología fisiológica".

Cuando yo era ayudante en la clínica de Psiquiatría había leído con mucho interés la obra francesa de Séguin. La inglesa, aunque publicada en Nueva York veinte años después y citada en las obras de educación de Bourneville, no existía en ninguna biblioteca. Con gran extrañeza mía no hallé ni rastro de ella en París, donde Bourneville me aseguraba la existencia, pero la segunda obra de Séguin no había entrado en Europa. Creí que encontraría en Londres algún ejemplar, pero hube de convencerme de que allí tampoco existía; en vano me dirigí a las bibliotecas públicas y particulares y a los médicos ingleses que más se habían ocupado de niños anormales. El hecho de que el libro fuese desconocido también en Inglaterra a pesar de haber sido publicado en inglés, me hizo pensar que el sistema de Séguin no había sido comprendido. En las publicaciones referentes a Institutos para anormales venía citado el nombre de Séguin, pero las *aplicaciones educativas* descritas eran muy distintas de las del sistema Séguin. En todas partes se usan más o menos para los deficientes los métodos en uso para los niños anormales, y una amiga mía alemana, que había ido a Alemania para ayudarme en mis informaciones, tuvo ocasión de observar que el material didáctico especial existe aquí y allá en los museos pedagógicos de las escuelas de anormales, pero no se usan en la práctica y se defendía el principio de que se debe adoptar para los niños tardos el mismo método que para los anormales; pero hay que tener en cuenta que en Alemania, este método es mucho más objetivo que entre nosotros.

En Bicêtre, donde estudié mucho tiempo, vi que se hacía más uso del material de Séguin que de su sistema, y eso que el texto francés se hallaba todavía en manos de los maestros. Pero todas las enseñanzas se hacían mecánicamente y cada maestro seguía al pie de la letra sus costumbres. Descubrí, no obstante, tanto en París como en Londres, el deseo de recibir nuevos consejos y de conocer nuevas experiencias; porque el hecho anunciado por Séguin de que con su método se llegaba a educar a un idiota, resultaba en la práctica una pura ilusión.

Después de esto empecé mis experiencias con anormales en Roma y los eduqué durante dos años. Seguí para ello el libro de Séguin y también utilicé el tesoro de las admirables experiencias de Itard y, siguiendo sus indicaciones, hice fabricar un abundante material didáctico.

Este material, que no había visto completo en ningún Instituto, era un medio maravilloso, excelente, en manos de quien supiera manejarlo, pero por sí mismo no lograba llamar la atención de los deficientes. Comprendí entonces el porqué los educadores habían abandonado el método y se habían desanimado. El prejuicio de que el educador debe ponerse al nivel del educando, pesa sobre el maestro de anormales y lo sume en una especie de apatía. Sabe que va a educar niños inferiores y por esto no alcanza a educarlos; así ocurre que muchos maestros de párvulos creen educar a los niños poniéndose a su nivel con juegos y bufonadas y a veces diciendo puras tonterías.

Por el contrario, lo que se ha de hacer es tratar de despertar en el alma del niño el hombre que duerme todavía en él.

Yo tuve esta intuición y creo que no fué el material didáctico, sino mi voz que los llamaba, lo que *despertó* a los niños y los indujo a usar el material y a educarse. Me guiaron en mi trabajo el gran respeto por su desgracia y el amor que estos infelices niños inspiran a quienes los tratan.

Ya Séguin se expresaba así, y leyendo sus pacientes ex-

periencias comprendí bien que el primer material didáctico que él usaba era únicamente de orden espiritual. Por esto al final del tomo francés el autor, dando una ojeada general sobre su obra, concluye tristemente que todo su esfuerzo quedará perdido si no se preparan maestros. El tiene sobre la preparación de maestros para niños anormales un concepto muy original. Podrían tomarse los consejos que da, por consejos dados a una persona que se propusiera ser seductora. Séguin quisiera que los maestros fuesen bellos, de voz fascinadora y que cuidasen minuciosamente de su persona para hacerse atractivos. Debieran preparar sus gestos y las modulaciones de la voz con el mismo cuidado que ponen los artistas dramáticos para salir a escena, y lograr conquistar almas cansadas y ligeras a los grandes sentimientos de la vida.

Esta acción directa sobre el espíritu, que es la *llave secreta* que abre después la larga serie de experimentos didácticos admirablemente analizados por Séguin, es realmente eficaz en la educación de los idiotas. Yo obtuve con ella resultados sorprendentes, pero debo confesar que al mismo tiempo que observaba los progresos intelectuales de mis alumnos, me iba sintiendo presa de una especie de agotamiento; sentía que eran mis fuerzas las que reanimaban a aquellos seres. Todo lo que sea infundir valor, reconfortar el espíritu, hacer surgir el amor y el respeto, implica darse, prodigarse en ese sentido y hay que prodigarse si se quiere vigorizar y renovar la vida en torno nuestro.

Sin esto el *estímulo externo* pasa inadvertido, como había pasado inadvertido el sol ante los ojos de Saúl que exclama: "¿Esto? Es caligime densa".

Empecé, pues, por mi cuenta, nuevas experiencias que no es necesario relatar. Sólo me referiré a un método de lectura y escritura bastante original que intenté en esta época, y lo intenté porque es esta parte de la educación absolutamente defectuosa tanto en la obra de Itard como en la de Séguin.

Con mi método logré que algunos idiotas del manicomio llegasen a leer y a escribir tan correctamente que pudieron presentarse en examen en las escuelas públicas junto con los niños normales y ser aprobados.

Aquellos resultados maravillosos parecían un milagro a los que los presenciaron, aunque yo tenía el convencimiento de que mis discípulos del manicomio alcanzaban el grado de adelanto de los niños normales, sólo porque habían seguido otro

camino. Aquellos niños anormales habían sido ayudados en su desarrollo psíquico; en cambio, los normales habían sido sometidos a sistemas sofocantes y deprimentes. Yo pensaba que si algún día la educación especial que había desarrollado de un modo tan maravilloso en los idiotas, se pudiese aplicar al desarrollo de los niños normales, el milagro desaparecería, pues el abismo que separa la mentalidad inferior del idiota de la del niño normal no podría jamás ser salvado.

Mientras todos admiraban los progresos de mis idiotas, yo pensaba en las razones que podían mantener a los alumnos de las escuelas públicas en un nivel tan bajo que podían ser alcanzados en las pruebas de inteligencia por mis infelices alumnos.

Un día, una de mis maestras en el Instituto de Deficientes, me hizo leer una profecía de Ezequiel que a ella le había causado profunda impresión, porque le pareció la profecía de la educación de los deficientes; dice así:

"En aquellos días, se apoyó sobre mí la mano del Señor y me condujo fuera hasta situarme en medio de un campo cubierto de huesos; me hizo dar vueltas alrededor de ellos y me dijo: Hijo del hombre, ¿piensas tú que estos huesos puedan recobrar la vida? Y yo le contesté: Señor, tú lo sabes. Y él me dijo: Profetiza sobre estos huesos y diles: huesos áridos, oíd la palabra del Señor; yo os infundiré mi espíritu y viviréis. Yo haré nacer nervios que os recubran y haré que la piel os envuelva; os daré un espíritu y viviréis. Y profeticé como se me había ordenado y mientras profetizaba oí un estrépito, y he aquí que los huesos se acercaron unos a otros y cada uno se fué a colocar en su coyuntura. Miré y vi cómo se fueron recubriendo de nervios y de carne y cómo se extendió sobre ellos la piel; pero carecían de espíritu. Y él me dijo: Profetiza sobre el espíritu, profetiza, hijo del hombre: ven de los cuatro vientos, ven, oh, espíritu, y sopla por encima de estos muertos. Profeticé como me había sido ordenado, y penetró en ellos el espíritu y recobraron la vida, poniéndose en pie y diciendo: Nuestra esperanza ha muerto; somos como ramas de un árbol tronchadas."

Las palabras: "Yo os infundiré un espíritu y viviréis", parecen referirse a la obra directa individual del maestro que infunde ánimos, llama, ayuda al discípulo y le prepara para la educación.

Lo que sigue: "yo haré nacer nervios que os recubran y

haré que la piel os envuelva", parece recordar la frase fundamental que resume el método de Séguin: "Conducir el alumno como por la mano de la educación del sistema muscular a la educación del sistema nervioso y de los sentidos" con que Séguin conduce a los idiotas a saber andar, a saber mantener el equilibrio en los movimientos más difíciles del cuerpo, como subir las escaleras, saltar, etc., y por fin a sentir, es decir, a darse cuenta de las sensaciones musculares primero y luego las táctiles y térmicas, acabando por las que provienen de los otros sentidos. Pero los idiotas así educados quedan todavía reducidos a una vida vegetativa. "Profetiza el espíritu", dice la profecía "y penetró en ellos el espíritu y volvieron a vivir". Séguin conduce efectivamente al idiota de la vida vegetativa a la vida de relación: "de la educación de los sentidos a las nociones; de las nociones a las ideas y de las ideas a la moralidad". Sin embargo, cuando se ha terminado este trabajo admirable por medio de un análisis fisiológico minucioso y de una gradual progresión dentro del método, el idiota se ha convertido en un hombre; pero en medio de los otros hombres resulta siempre un inferior, un individuo que no podrá nunca adaptarse al ambiente social: "Nosotros somos como ramas tronchadas; en nosotros ha muerto toda esperanza".

Precisamente por eso abandoné el fatigoso método de Séguin; la enorme cantidad de procedimientos y de esfuerzos que exigía era desproporcionada dado lo exiguo de los resultados. Todos me lo repetían: quedan todavía demasiadas cosas para hacer en la educación de los niños normales.

* * *

Conquistada, con las experiencias realizadas, la fe en el método de Séguin, después de abandonar la educación de los deficientes, me puse de nuevo a estudiar las obras de éste y de Itard. Sentía la necesidad de meditarlas. Hice entonces un trabajo que nunca había hecho y que pocos serían capaces de llevar a cabo: volví a copiar en italiano desde el principio hasta el fin los escritos de estos autores con escritura caligráfica, casi en la forma que lo hacían los benedictinos antes del descubrimiento de la imprenta. Lo hice despacio y con buena letra, para tener tiempo de pesar el sentido de cada palabra y de interpretar el espíritu del autor. Estaba a punto de terminar la copia de las seiscientas páginas de la edición francesa

de la obra de Séguin, cuando recibí de Nueva York un ejemplar de la segunda edición, esto es, el libro inglés publicado en el 1866. Este viejo tomo había sido hallado en Nueva York entre los libros abandonados de la biblioteca particular de un médico. El dueño del libro lo había cedido fácilmente a la persona que me lo remitió y me puse a traducirlo auxiliada por una señora inglesa. Esta edición no aportaba una gran contribución de ulteriores experiencias pedagógicas, sino más bien la *filosofía* de las experiencias expuestas en el primer tomo. El hombre que había estudiado durante treinta años los niños anormales, exponía la idea de que el *método fisiológico*, esto es, el método que tuviese por base el estudio individual del alumno y en los procedimientos educativos tuviese en cuenta el análisis de los fenómenos fisiológicos y psíquicos, también debía ser empleado para los niños normales, de lo que resultaría la regeneración de toda la humanidad. Me pareció entonces la voz de Séguin la voz del precursor que predica en el desierto, y abarqué con el pensamiento la inmensa importancia de una acción que pudiese reformar la escuela y la educación.

En esta época, matriculada en la Universidad como alumna de Filosofía, cursé los estudios de Psicología experimental que acababan de introducirse en las Universidades de Turín, Roma y Nápoles; al mismo tiempo practicaba en las escuelas primarias observaciones de Antropología pedagógica, estudiando los métodos y procedimientos en uso en esas escuelas para la educación de niños normales. Estos estudios me condujeron más tarde a dar un curso libre de Antropología pedagógica (1) en la Universidad de Roma.

* * *

Mi deseo era poder experimentar los métodos para anormales en la clase elemental de la escuela primaria, pues no había pensado nunca en los asilos de niños. Fué una casualidad la que hizo nacer en mí esa idea. Era a fines del año 1906. Me hallaba de vuelta de un viaje a Milán, donde había sido elegida para formar parte del Jurado que debía asignar los premios para la Exposición Internacional en la sección reservada a la Pedagogía científica y a la Psicología experimental, cuando fuí invitada por el ingeniero Eduardo Talamo, director

(1) Véase *Antropología Pedagógica*, un tomo (Araluce).

general del Instituto Romano de los "Beni Stabili" a encargarme de la organización de escuelas infantiles dentro de la casa.

La genial idea de Talamo consistía en recoger los niños de tres a siete años de los numerosos inquilinos del gran inmueble, y de reunirlos en una sala bajo la dirección de una maestra, que debía habitar en el mismo edificio; y esta escuela de párvulos se llamó "Case dei Bambini" (Casa de los Niños).

El 7 de abril del mismo año 1907 se abrió una segunda "Casa dei Bambini" en el mismo barrio de San Lorenzo; y el 18 de octubre se inauguraba la "Case dei Bambini" del distrito obrero de la "Humanitaria" en Milán, al mismo tiempo que la "Case di Lavoro" de la misma Sociedad, se encargaba de la fabricación del material didáctico. El 4 de noviembre siguiente, se abrió otra "Case dei Bambini" en Roma, para la burguesía, no ya en los barrios populares, sino en un edificio moderno, en la calle de Famagosta, de los Prati di Castello; y rápidamente se fueron difundiendo por todos los países las "Case dei Bambini".

* * *

Decía, pues, que fué la casualidad la que me reveló la gran oportunidad de intentar una aplicación de mis pasadas experiencias pedagógicas en los asilos de niños.

La comparación entre deficientes y normales es posible, cuando se estudian niños de distintas edades, a saber: los que no han tenido la fuerza necesaria para desarrollarse (deficientes) y los que no han tenido todavía tiempo para desarrollarse (párvulos). En efecto, a los niños tardos se les considera psicológicamente como a aquellos cuya mentalidad presenta el cuadro casi normal de los niños que tienen algún año menos que ellos. A pesar de que en semejante comparación no se considera la "fuerza inicial" ínsita con tan diferente vigor en las dos naturalezas, el paralelismo no es ilógico.

Los niños pequeños no han adquirido todavía una seguridad en la coordinación de los movimientos musculares, por lo que su andar es imperfecto y muestran muy poca habilidad para realizar actos usuales de la vida, como vestirse, calzarse, abrocharse, trenzarse los cordones de los zapatos, etc. Los órganos de sus sentidos, como por ejemplo, el poder de acomodación de los ojos, no se ha desarrollado todavía. El lenguaje es muy elemental y muestra los defectos característicos de todo

lenguaje infantil. La dificultad de fijar la atención, la instabilidad, etcétera, son otros tantos caracteres paralelos.

Preyer, en sus estudios de psicología del niño, ha procurado poner de manifiesto el paralelismo existente entre los defectos patológicos del lenguaje y los defectos normales del niño en vías de desarrollo.

Los métodos que conducían a ensanchar la personalidad psíquica del retrasado, podrían, por lo tanto, ayudar el desarrollo de los niños, constituyendo una higiene de la personalidad humana normal. Muchos defectos, tales como los del lenguaje, tienen por causa el abandono en que se deja al niño en el importantísimo período de la vida, durante el cual se forman y fijan sus principales funciones, esto es: de tres a seis años.

He aquí, pues, el significado de mis experiencias pedagógicas realizadas durante dos años en las "Case dei Bambini". Representan el resultado de una serie de ensayos sobre la educación de la primera infancia con métodos nuevos en su orientación. No es la aplicación pura y simple del método Séguin a las clases de párvulos, como puede todo el mundo comprobar consultando las obras de ese autor. Lo que sí puede afirmarse es que las experiencias de esos dos años se basan en una serie de experiencias anteriores, que arrancan desde los tiempos de la Revolución Francesa y son el resultado de toda la vida de Itard y de toda la vida de Séguin. Después de haber transcurrido treinta años desde la segunda publicación de la obra de Séguin, recogí las ideas y la obra de ese autor, de la misma manera y con la misma devoción con que Séguin había recogido las de su maestro Itard, a quien cuidó con afecto filial en sus últimos momentos.

Durante diez años puse en práctica y medité las obras de esos hombres admirables que se habían santificado dejando a la humanidad las pruebas más fecundas de su humilde heroísmo. Mis diez años de estudio pueden, por lo tanto, sumarse también a los cuarenta años de trabajo de Itard y de Séguin. Habían, pues, transcurrido cincuenta años de activa preparación en el espacio de un siglo antes de que fuese intentada esta breve prueba de dos años.

Y no creo equivocarme diciendo que representa el trabajo sucesivo de tres médicos, desde Itard hasta mí, que han sido los que han dado los primeros pasos sobre las huellas de la Psiquiatría.

CAPITULO II

PARTE GENERAL

Los métodos pedagógicos usados en las "Case dei Bambini".

Apenas tuve a mi disposición una escuela de niños pequeños, quise estudiar, desde el punto de vista científico, su educación y proceder apartándome del camino que, más o menos, todos habían recorrido, confundiendo el estudio de los niños con su educación y llamando "Pedagogía científica" al estudio de los niños sometidos a los procedimientos de las escuelas públicas, que no han variado todavía. La Pedagogía innovadora, basada en estudios objetivos y precisos, debe, por lo contrario, "trastornar la Escuela" y obrar directamente sobre los escolares, trayéndoles una vida nueva.

Mientras la Ciencia se limitaba a "conocer mejor" a los niños, sin salvarlos prácticamente de tantos males como iba descubriendo en las escuelas públicas, no era legítimo proclamar la existencia de una "Pedagogía científica". Mientras los investigadores se limitaban a proponer "nuevos problemas", no había razón para afirmar que se iba desarrollando una "Pedagogía científica", porque es la solución de los problemas lo que debe dar y no sólo hacer resaltar las dificultades y peligros en las escuelas públicas e ignoraban los que presiden y dirigen la instrucción de los niños en las escuelas. El haber descubierto y demostrado el mar que se desconocía, ha sido una obra de higiene y de psicología experimental, pero no ha edificado una nueva Pedagogía.

En cuanto a la psicología de la infancia, en sí misma, no ha podido descubrir los caracteres naturales y, de consiguiente, las leyes psicológicas que regulan el crecimiento del niño, porque en las escuelas hay condiciones de vida tan anormales, que revelan los caracteres de defensa o cansancio en vez de revelar la expresión de las energías creadoras que aspiran a la vida.

El mismo Wundt, fundador de la psicología fisiológica, reconocía que "la psicología de la infancia no es conocida todavía".

EL AMBIENTE

El método de observación se establece sobre una sola base fundamental: la libertad de los niños en sus manifestaciones



SALA DE RECIBIMIENTO Y VISITA DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA MONTESSORI HYJUAPLEIN (HOLANDA)



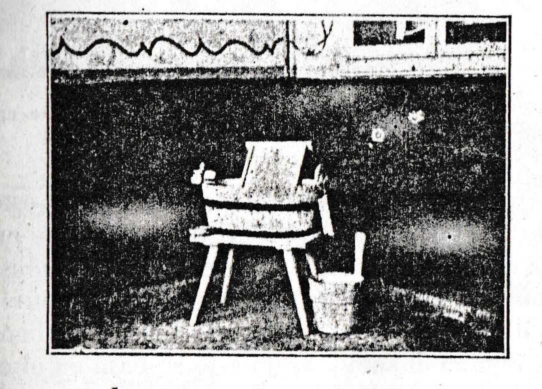
MUEBLES LIGEROS Y SENCILLOS ADECUADOS A LOS NIÑOS

para que nos revelen necesidades y aptitudes que permanecen ocultas o reprimidas cuando no existe un ambiente adecuado que les permita desarrollar su actividad espontánea. Se ne-



Percha portátil para colocar los utensilios de limpieza

resulta, además, que junto con el observador exista lo que se ha de observar, y es necesaria una preparación en aquél para que sepa *ver* y *recoger* la verdad. Finalmente, hay que preparar



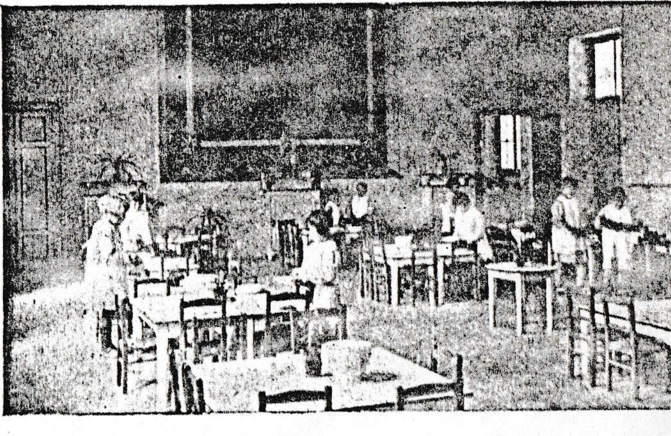
Lo necesario para lavar la ropa

condiciones que hagan posible las manifestaciones de los caracteres naturales de los niños.

Esta última parte del problema, que nadie había tomado en consideración en la "Pedagogía", me pareció la verdaderamente importante y la más directamente pedagógica, porque tenía como objetivo la vida activa del niño.

Comencé, pues, por construir un menaje escolar que fuese proporcionado al niño y respondiese a su necesidad de obrar con inteligencia.

Hice construir mesitas de distintas formas y sólidas, pero tan ligeras que dos niños de cuatro años pueden transportarlas fácilmente; sillas, unas de enea y otras de madera ligeras también y lo más elegantes posibles, no reproducción, en pe-



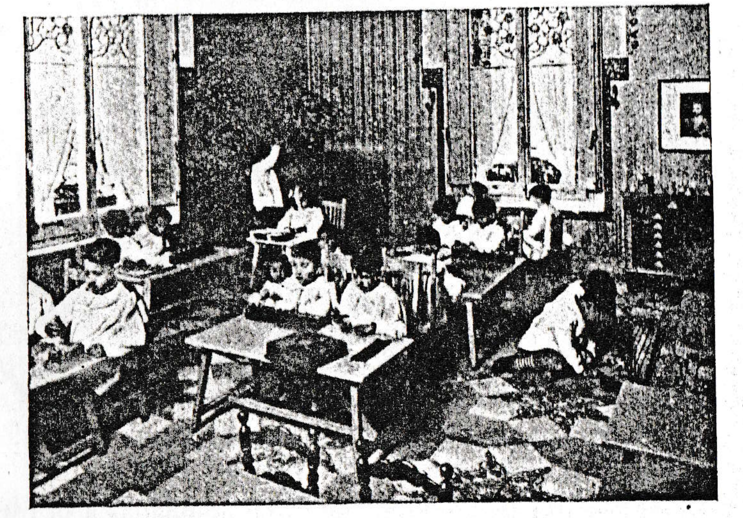
Un comedor de las "Case dei bambini"

queño de las sillas del adulto, sino proporcionadas a la forma del cuerpo infantil; sillones, de madera, de brazos y butaquitas de mimbre.

Hay también pequeñas mesas cuadradas, unipersonales, y mesitas de distintas formas y medidas que se cubren con tapetes blancos y se adornan con macetas o floreros. Forma parte del mobiliario un lavabo muy bajo, para que un niño de tres o cuatro años alcance la palangana, y repisas laterales, blancas y lavables, para el jabón, los cepillitos y la toalla. Los armarios son bajos, ligeros y muy sencillos, unos cerrados con una simple cortina y otros con puertecitas; estos últimos tienen llaves distintas y las cerraduras están al alcance de la mano de los niños, para que puedan abrirlos y cerrarlos y guardar en ellos los objetos de su propiedad. Sobre el armario, que es ancho y de poco fondo, se coloca un tapete blanco, una pecera

con peces vivos y algunas chucherías. Alrededor de la clase cuelgan de las paredes, bajas también para que estén al alcance de los niños, pizarras, cuadritos que representan escenas de familia, escenas campestres, animales o flores; o bien cuadros históricos y religiosos que se pueden cambiar cada día.

Un gran cuadro, reproducción en color de la "Virgen de la Silla", de Rafael, preside a todos los demás. Lo hemos escogido como emblema y símbolo de las "Case dei Bambini", porque éstas no representan tan sólo un progreso social, sino también un progreso del sentimiento humanitario; están



UNA CLASE DE PÁRVULOS DE LA "CASA DELS NENS"

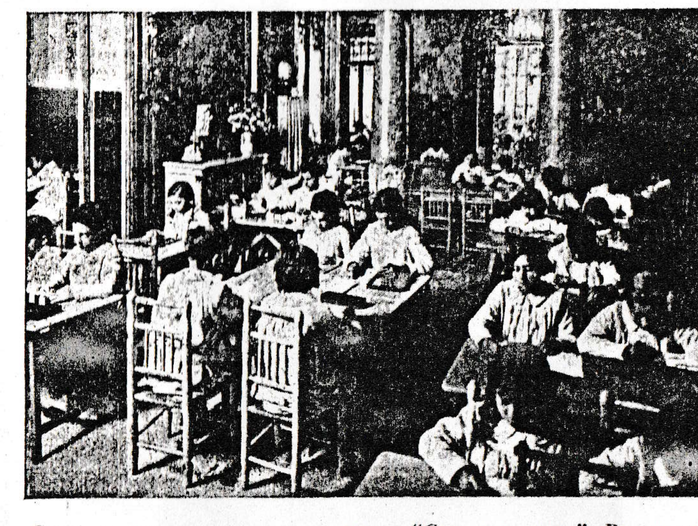
estrechamente relacionadas con la elevación del nivel de la madre, con el progreso de la mujer y con la protección de la posteridad. La Virgen ideada por el divino Rafael, no es sólo bella y dulce como sublime Virgen y madre con su adorable Hijo en brazos; al lado de símbolo tan perfecto de la maternidad viva y real, está la figura de San Juan, el precursor, que representa, en la fresca belleza de un niño, los duros sacrificios del que prepara el camino. En el cuadro de Rafael aparece, pues, la humanidad rindiendo culto a la maternidad, hecho sublime que la llevará a su triunfo definitivo; y al mismo tiempo se representa cómo la humanidad no sólo establece nobles lazos entre la madre y el hijo, sino que relaciona la madre con la humanidad entera. Si algún día las "Case dei

Bambini" se esparciesen por el mundo, el cuadro de Rafael hablaría elocuentemente de su patria de origen.

Los niños no pueden comprender el significado simbólico de la Virgen de la Silla; pero verán en este cuadro algo más grande que en otros que representan madres, padres, abuelos y niños y les quedará grabado en el corazón como una impresión religiosa.

Tal es el ambiente.

ILUSTRACIONES PRÁCTICAS.—Comprendo la primera objeción que se presenta en la mente de los partidarios de los antiguos métodos. Los niños, al moverse, arrastrarán las sillas

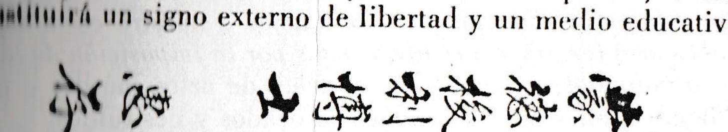


CLASE DE NUMEROSOS ALUMNOS EN LA "CASA DELS NENS", BARCELONA
INSTITUCIÓN MUNICIPAL MONTESSORI DE BARCELONA

y las mesas produciendo ruido y desorden; pero esto es un prejuicio. Por la misma razón que se ha creído que era necesario fajar a los recién nacidos y encerrar a los niños en cestos para enseñarles a dar los primeros pasos, se ha creído también que en la escuela es preciso que exista un banco bien pesado y clavado en el suelo. Todo esto se basa en el concepto que se tiene de que el niño debe crecer en la inmovilidad, y sobre el extraño prejuicio de que para someterle a una acción educativa se deba mantener su cuerpo en una posición especial.

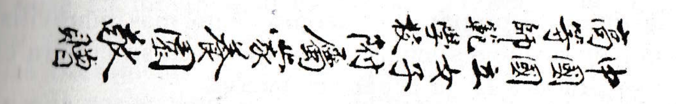
Las mesas, las sillas, los sillones ligeros y transportables

permiten que el niño *escoja* la posición que más le conviene; el niño podrá así acomodarse y sentarse en su puesto, lo cual constituirá un signo externo de libertad y un medio educativo.





Escuela Montessori en Pekín (China) agregada a la sección Pedagógica de la Universidad. (Dr. Hiang-Kan-Hu)



Si un movimiento inhábil del niño hace caer una silla produciendo ruido, tendrá con ello una prueba evidente de su incapacidad; en cambio, el mismo movimiento entre los bancos hubiera pasado inadvertido. Así el niño tendrá una manera de corregirse y, cuando se haya corregido, tendrá también la prueba de ello, pues las sillas y mesas permanecerán quietas y silenciosas en sus puestos, lo cual significará que el *niño ha aprendido a moverse*. En el antiguo sistema, la prueba de la disciplina consistía en todo lo contrario: consistía en el silencio y la inmovilidad del niño. Esta inmovilidad y silencio *impiden* que el niño aprenda a moverse con gracia y con discernimiento, y cuando se encuentra en un ambiente donde no existen los bancos, lo más probable es que tire al suelo los objetos ligeros. Con nuestro sistema, el niño adquiere, en cambio, una destreza en sus movimientos que le será útil fuera de la escuela y que le asegurará para el porvenir maneras libres, pero correctas.

La maestra de la "Casa dei Bambini", de Milán, hizo construir un largo estante, cerca de una ventana, sobre el cual disponía los pupitres con las placas de hierro de formas geométricas usadas en los primeros ejercicios de dibujo (véase escritura). Pero sucedía que, siendo el estante demasiado estrecho, al escoger los niños las placas de hierro, caía a veces el pupitre al suelo, produciendo gran ruido. La maestra pensó que debía arreglar el estante, pero como el carpintero tardase en acudir, sucedió que los niños, a costa de esfuerzos, llegaron a adquirir tal habilidad que ya no volvieron a caer los pupitres a pesar de su inseguro equilibrio. La destreza de los niños remediaba los defectos del mueble.

La sencillez o la imperfección de los objetos sirven, pues, muchas veces, para desarrollar la actividad y la destreza de los niños. Todo esto es lógico, simple. Visto y experimentado, parece a todos cosa evidente como lo del huevo de Colón.

Disciplina y libertad.—He aquí otra objeción fácil de los partidarios de la escuela actual. ¿Cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad?

En nuestro sistema tenemos ciertamente un concepto distinto de la *disciplina*. Si la disciplina se funda sobre la libertad, decimos que la disciplina debe necesariamente ser *activa*. No se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o inmóvil como un paralítico. Este es un individuo aniquilado, no disciplinado.

Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo, cuando sea preciso seguir una línea de conducta.

Este concepto de la *disciplina activa* no es fácil de comprender ni de obtener, pero encierra ciertamente un elevado principio *educativo*, bien distinto de la coerción ejercida hasta el presente, absoluta e indiscutible, para mantener la inmovilidad.

La maestra necesita una técnica especial para conducir al niño a una disciplina de esta naturaleza, disciplina que le acompañará toda la vida, con la cual avanzará indefinidamente hacia la perfección. Como el niño que aprende a moverse y a estar quieto se prepara no para la escuela sino para la vida, convirtiéndose en un individuo *correcto por costumbre* en todas sus manifestaciones sociales, así el niño se acostumbra a una disciplina que no se limita a manifestarse en el ambiente de la escuela, sino en la misma sociedad.

La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo; como *forma* de lo que llamamos la educación de las buenas maneras y de los actos. Debemos, pues, impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto indecoroso o grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que éste sea, debe ser no sólo tolerada, sino observada por la maestra. He aquí un punto de capital importancia.

La preparación científica del maestro debe capacitarle para estas observaciones y despertarle el interés del observador de los fenómenos naturales. En nuestro sistema el maestro debe ser más *pasivo* que *activo*, y su paciencia debe estar compuesta de ansiosa curiosidad científica y de absoluto *respeto* por el fenómeno que quiera observar. Es preciso que el maestro entienda y *sienta* su posición de *observador*.

Este es el criterio que conviene tener en la escuela de niños pequeños, donde aparecen las primeras manifestaciones psíquicas de su vida. Nosotros no podemos calcular las consecuencias que puede tener el sofocar un acto espontáneo cuando el niño empieza apenas a obrar: seguramente sofocamos la *vida misma*. La humanidad que se manifiesta ya con todos sus esplendores intelectuales en la tierna infancia, como el sol se manifiesta al amanecer, debiera ser respetada con religiosa veneración. La única acción educativa en esa época será la que tienda a *ayudar* el completo desarrollo de la vida.

Para esto es preciso evitar rigurosamente el *detener los movimientos espontáneos* y renunciar a nuestra costumbre de *obligar a los niños a realizar actos por la imposición de la propia voluntad;* a menos que se trate de actos inútiles o perjudiciales, pues éstos deben ser sofocados y destruídos.

DIFICULTADES DE ORDEN INTERNO.—Para llevar a cabo estas pruebas, tuve que valerme de maestras prácticas ya en los antiguos métodos de las escuelas públicas, y pude medir la notable distancia que hay entre ambos sistemas. Las mismas maestras inteligentes que han comprendido los principios, encuentran muchas dificultades cuando se trata de ponerlos en práctica. No pueden comprender que tienen que adoptar una actitud *pasiva* como la del astrónomo que se sienta inmóvil frente al telescopio, mientras los astros ruedan vertiginosamente por el espacio. Esta idea de que la vida y todas las cosas *se desenvuelven por sí solas* y que para estudiarlas, para descubrir sus secretos, o dirigirlas, es preciso antes conocerlas sin intervenir, es muy difícil de ser verdaderamente *asimilada* y de ponerla en práctica.

La maestra ha aprendido demasiado a ser la única acti vidad libre de la escuela; le parece que su obligación consist en sofocar la libre actividad de sus alumnos. Cuando no pue de obtener el orden y el silencio, se siente avergonzada y mir a su alrededor como si quisiera hallar un testimonio de su ino cencia; es en vano que se le haya enseñado que el desorde de los primeros días es inevitable. Cuando se da cuenta d que no debe hacer otra cosa sino *mirar*, se pregunta si no serí mejor presentar su dimisión, ya que no ejerce de maestra.

Después, cuando empieza a discernir cuáles son los acto que debe impedir y cuáles debe tan sólo observar, la maestr antigua experimenta una fuerte emoción y empieza a pregun tar si podrá mantenerse a la altura de su nueva misión.

En efecto, la maestra que no esté preparada se encontrar durante mucho tiempo desorientada e impotente; mientr que la que esté preparada quedará tanto más maravillada será mayor su interés, cuanto más vasta sea su cultura cient fica y su práctica en la experimentación.

Durante los primeros tiempos, las maestras auxiliar mías, sin *observar* ni *distinguir* los movimientos, reclamaba involuntariamente el silencio y la inmovilidad. Una vez suc dió que una niña había reunido a su alrededor algunas con

pañeras y se movía en medio del grupo hablando y haciendo grandes gestos. La maestra acudió, le cruzó los brazos y la exhortó a permanecer quieta; pero yo, observando la niña, comprendí que quería representar el papel de maestra y de madre, que enseñaba a las otras las plegarias, y con grandes gestos invocaba a los santos y hacía la señal de la cruz; esta niña se manifestaba ya como una verdadera *directora.*

Otro niño, muy descompuesto en sus movimientos, y que era tenido por un instable, un anormal, se puso un día con una intensa atención a desordenar las mesas. Se le detuvo en seguida porque hacía demasiado ruído; pero aquel niño mostraba por primera vez una tendencia a *movimientos coordinados a un fin determinado,* por lo cual debía haber sido respetado. En efecto, después de esto empezó a tranquilizarse como los otros niños, cada vez que tenía sobre su mesa algún objeto que podía cambiar de lugar.

Otras veces sucedía que mientras la directora colocaba en sus cajas los objetos usados, una niña se le acercaba y cogía los objetos con la evidente intención de imitarla. El primer impulso de la maestra era de mandarla sentar, diciéndole: "deja estar esto, vete a tu sitio". La niña expresaba con sus actos la tendencia a realizar una acción útil y hubiera seguramente despuntado en los ejercicios de ordenación de cosas.

Otra vez los niños se habían agrupado ruidosamente alrededor de una vasija llena de agua, donde nadaban unos pececillos. Había en la clase un niño que apenas contaba dos años y medio y éste se había quedado solo atrás y manifestaba una gran curiosidad. Yo le observaba de lejos. Con gran interés se fué acercando al grupo, intentó apartar a los otros para abrirse paso y, no consiguiéndolo, se detuvo y miró a su alrededor. Era interesantísimo observar cómo la cara del niño expresaba fielmente su pensaamiento; si hubiese tenido a mano un aparato fotográfico, le hubiera recogido todas aquellas expresiones. De pronto se fijó en una silla y se dispuso a transportarla cerca del grupo y subirse encima para poder ver algo. Se puso en movimiento con la cara radiante de esperanza; pero en aquel momento la maestra le tomó brutalmente (o quizá suavemente según ella opina) en brazos y le hizo ver la vasija por encima del grupo que formaban los niños, diciendo: "Ven tú también, pobrecito, mira como los otros". Viendo los peces es indudable que el niño no experimentó el placer que estaba a punto de sentir venciendo solo, con sus propias fuer-

zas, un obstáculo; además, la visión de los peces no le reportó ventaja alguna, mientras que aquel esfuerzo inteligente hubiera contribuído a desarrollar sus fuerzas internas. La maestra *impidió* que el niño se educara a sí mismo, sin darle nada en compensación. El estaba a punto de sentirse victorioso y en vez de esto se tuvo que ver sostenido por dos brazos, como un impotente. De su carita desapareció aquella expresión de alegría, de ansiedad, de esperanza que me había interesado tanto, y quedó tan sólo la expresión estúpida del niño que sabe que otros obrarán por él.

Cuando las maestras se cansaron de oír mis observaciones, empezaron a dejar hacer a los niños todo lo que querían; vi algunos con los pies sobre la mesa o con los dedos metidos en la nariz, sin que la maestra interviniese para corregirlos. Vi a algunos dar empujones a sus compañeros y aparecer en sus semblantes una expresión de violencia, sin que la maestra hiciese la más pequeña observación. Entonces tuve que intervenir pacientemente para hacer ver con qué absoluto rigor se deben impedir y sofocar poco a poco todos los actos que no deben realizarse, a fin de que el niño aprenda a discernir lo bueno de lo malo.

Este es el *punto de partida* necesario para la disciplina y representa el tiempo más difícil para la maestra.

La primera noción que el niño debe adquirir para conseguir una disciplina activa, es la del *bien* y del *mal.* El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad, como sucedía con las formas de la antigua disciplina; porque nuestro objeto es el de disciplinar *para la actividad; para el trabajo, para el bien;* no *para la inmovilidad y para la pasividad.*

Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente sin hacer ruido, me parecería una clase muy bien disciplinada.

Alinear los niños como en la escuela pública corriente, asignar a cada uno un puesto y pretender que los niños se queden quietos en él, todo esto se conseguirá después y será el primer paso de una *educación colectiva,* pues en la vida también ocurre que debamos permanecer todos sentados y quietos cuando asistimos a un concierto, conferencia, etc.; y ya sabemos todos el sacrificio que esto representa.

Se puede, por lo tanto, ordenar los niños haciéndoles sentar cada uno en su puesto, tratando de hacerles comprender que

esta disposición es buena y que es una ventaja y es además *bonito* el estar así colocados. De esta manera el estar en su sitio quietos y callados viene a ser el resultado de una especie de lección, no una imposición. Lo importante es que comprendan la idea, es decir, que se *asimilen* un principio de orden colectivo.

Si después de haber comprendido esta idea los niños se levantan, hablan, cambian de lugar, ya no lo hacen como antes sin saberlo y sin pensar; lo hacen porque *quieren* levantarse, hablar, etc. Salen *de un estado de reposo y de orden* para emprender una *acción voluntaria* cualquiera y sabiendo que hay actos prohibidos, se verán en el caso de tener que discernir entre el bien y el mal.

Los movimientos de los niños irán siendo con el tiempo más coordinados y perfectos a medida que irán reflexionando sobre sus propias acciones. El libro de la maestra, el libro inspirador de sus actos en el cual podrá leer y estudiar para convertirse en una buena educadora, consistirá en la observación del modo como obran los niños al pasar de los movimientos desordenados a los *movimientos espontáneamente ordenados*, y de cómo para alcanzar este resultado hacen una especie de selección de las propias tendencias, que al principio se presentan confusas en el desorden de sus movimientos.

Las *diferencias individuales* que se manifiestan usando este procedimiento, son extraordinarias; el niño consciente y libre se *revela a sí mismo*.

Algunos niños se quedan sentados en su sitio, apáticos, como dormidos; otros, se levantan para gritar, pegar, tirar objetos por el suelo; otros, por fin, van a cumplir un acto determinado, como tumbar una silla en el suelo para sentarse encima, desordenar una mesa, mirar un cuadro, etc. Los primeros se revelan como retrasados de inteligencia o enfermos; los segundos como tardos desde el punto de vista del carácter; los últimos como seres inteligentes capaces de expresar sus gestos, sus tendencias, su poder de atención espontánea y los límites de su paciencia.

INDEPENDENCIA.—El concepto de la libertad del niño no puede ser simple como el que se adquiere al observar plantas, insectos, etc.; porque el niño, por la impotencia en que vive al nacer y por ser un ente social, se ve sujeto a toda suerte de *trabas* que *limitan* su actividad.

Un método educativo que tenga por objeto la liberación del niño de las trabas que limitan sus manifestaciones espontáneas, hará que éstas revelen mejor su naturaleza.

Creemos ser independientes porque nadie nos manda y en cambio, nosotros mandamos a los demás; pero el señor que necesita llamar a su criado, es un dependiente de su propia inferioridad. El paralítico que, por un hecho patológico, no puede quitarse los zapatos, y el príncipe que no puede quitárselos por un prejuicio social, se hallan en las mismas condiciones.

El pueblo que admite la servidumbre, que considera una ventaja para un hombre el ser *servido* en vez de *ayudado* por el hombre, tiene el instinto de servilismo y fácilmente se apresura a *servir*. Sin embargo, el que es servido en lugar de ser *ayudado*, ve limitada su independencia. El fundamento de la dignidad de los hombres del porvenir, será el siguiente concepto: "No quiero ser servido, porque no soy un impotente; pero debemos ayudarnos los unos a los otros, porque somos seres sociables". Esto es lo que el hombre debe conquistar antes de sentirse verdaderamente *libre*.

Para que una acción pedagógica sobre los niños pequeños sea eficaz, debe consistir en ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a la independencia así entendida; en iniciarlos en las primeras formas de actividad, para que se basten a sí mismos en vez de ser un peso para los demás a causa de su propia incapacidad.

Ayudarles a aprender a andar, correr, a subir y bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos he aquí la educación que conduce a la independencia.

Nosotros *servimos* al niño; y hay que tener en cuenta que nuestros actos serviles le perjudican tanto como aquellos que tienden a sofocar un movimiento espontáneo útil.

Creemos que los niños son como juguetes inanimados; los lavamos y les damos de comer como ellos hacen con sus muñecas. No pensamos nunca que el niño que *no hace* alguna cosa no sabrá hacerla y que posee los medios fisio-psicológicos para aprender a hacer. Nuestro deber es, pues, ayudarle a conquistar la realización de actos útiles. La madre que da de comer a su hijo sin hacer el menor esfuerzo para enseñarle a coger la cuchara y acercarla a su boca, o que al comer d

lante de él no le invita a observar cómo lo hace, no es una buena madre. Ella ofende la dignidad humana de su hijo, lo trata como un títere, olvidando que lo que se le ha confiado no es un objeto inanimado, sino un hombre. *Enseñar* a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente.

Trabajo éste inferior y además peligroso, que pone obstáculos a la vida que se desenvuelve y que a las consecuencias inmediatas suma otras más graves para el porvenir. El señor que tiene demasiados criados, no sólo se convierte en su esclavo, sino que sus músculos se debilitan en la inacción y pierden por fin su capacidad para la acción. La mente del que [illegible] tener todo lo que necesita, no trabaja, pero manda, se debilita y atrofia. Así inculcamos el pecado de la pereza en las almas infantiles.

Si un día en un momento de conciencia lúcida, el que ha sido siempre servido quisiese reconquistar su libertad, se daría cuenta de que ya no posee la fuerza necesaria para ello. Este criterio debiera ser el de los padres de las clases sociales privilegiadas.

Toda ayuda inútil es un obstáculo al desarrollo de las fuerzas naturales.

El peligro del servilismo y de la dependencia no radica solamente en el "consumo inútil de la vida" que conduce a la impotencia, sino también en el desarrollo de reacciones que significan también perversión e impotencia y pueden compararse al llanto de los histéricos o a las convulsiones de los epilépticos. Me refiero a los actos de tiranía, de abuso de poder.

La tiranía y el despotismo se desarrollan paralelamente a la impotencia; la ira acompaña a la pereza.

Imaginemos un operario hábil, capaz no sólo de ejecutar un trabajo perfecto, sino también de dar buenos consejos en el taller por la serenidad de su criterio. Este obrero será a menudo el pacificador, el que sonríe al ver la ira y la violencia de otros compañeros. No nos extrañaría, sin embargo, saber que este obrero en su casa regaña a su mujer si la comida no está bien preparada, y fácilmente monta en ira; en su casa ya no es el operario hábil: allí es la mujer la que le sirve y compadece. El es un hombre sereno allí donde es

poderoso, pero se convierte en un tirano allí donde ha de ser servido.

Los niños ante los premios y los castigos.—Aplicando estos principios, se ve al nacer el niño una calma que caracteriza y, por decir así, ilumina todas sus acciones. Nace verdaderamente "un nuevo niño", moralmente más elevado que el que es tratado como impotente e incapaz. Un sentimiento de dignidad acompaña a su liberación interior: el niño se interesa entonces por sus propias conquistas y se queda impasible ante tantas pequeñas tentaciones externas que antes habrían estimulado irresistiblemente sus sentimientos interiores.

Debo confesar que esta experiencia me dejó maravillada. Yo también había caído en el error de seguir alguno de los absurdos procedimientos de la educación común, o sea, creía que para impulsar al niño a realizar un esfuerzo elevado de trabajo y tranquilidad, era necesario alentar con un *premio exterior* sus bajos sentimientos, como la glotonería, la vanidad y el amor propio. Y me quedé asombrada al ver que el niño a quien le está permitido elevarse, abandona sus bajos instintos. Entonces recomendé a las maestras que desistieran de premios y castigos, que no se adaptaban a nuestros niños, y se limitaran a dirigir dulcemente sus trabajos.

Pero nada hay más difícil para la maestra como renunciar a arraigadas costumbres y antiguos prejuicios.

Una de ellas, especialmente, se ingeniaba, cuando yo estaba ausente, para hallar el modo de contrarrestar mis ideas, introduciendo algunos procedimientos disciplinarios a los cuales estaba acostumbrada. Así, un día que me presenté de improviso en la clase, sorprendí a un niño de los más inteligentes con una gran cruz de plata adornada de un lazo blanco, prendida en el pecho con un alfiler, y al mismo tiempo otro niño sentado en una silla en medio de la clase.

El primero había obtenido un premio; el segundo estaba castigado. Como cuando yo estaba presente la maestra no intervenía para nada, las cosas quedaron tal como las encontré. Me callé y me puse a observar. El niño de la cruz se movía de un lado a otro transportando objetos de su mesa a la de la maestra y viceversa, pareciendo muy absorto y atento a su trabajo. Ocurrió que, pasando por el lado del niño castigado, le cayó la cruz al suelo. El niño que estaba sentado la recogió, la miró por todos lados y dijo a su compañero: "Mira

lo que se te ha caído". El otro niño volvió la cabeza, miró el objeto con indiferencia y con una expresión que venía a decir: "No me interrumpas". Lo que dijo en voz alta fué: "¿Qué me importa?"—"¿No te importa nada?"—añadió con gran calma el castigado—entonces me la pongo yo".—"Sí, sí, póntela tú—contestó el otro con un tono que significaba—: "pero déjame en paz".

El niño que estaba sentado se puso tranquilamente la cruz sobre el pecho, la miró detenidamente y se acomodó mejor en su silla. Las cosas quedaron así, y era justo. Aquel adorno podía satisfacer al castigo; no al niño activo y contento de su trabajo.

Un día acompañé a una señora a otra "Case dei Bambini". La señora alabó mucho a los niños y abrió en su presencia una cajita donde traía muchas medallas relucientes de metal, cada una con un lacito de color de rosa. "La maestra tendrá la bondad de darlas a los niños que se porten mejor", dijo.

Como yo no estaba obligada a instruir a aquella señora en mi método, me callé y la maestra tomó la cajita. Entonces un niño de cuatro años, muy inteligente, que estaba sentado a la primera mesa, arrugando la frente en señal de protesta, se puso a gritar varias veces: "Para los niños (varones, quería decir), no; para los niños, no".

¡Qué revelación! Aquel niño tenía conciencia de ser uno de los más trabajadores y serios, aunque nadie se lo había dicho, y no quería recibir la ofensa de aquel premio. No sabiendo cómo defenderse invocó su cualidad de varón.

En cuanto a los castigos, nos hemos encontrado muchas veces en presencia de niños que molestan continuamente a sus compañeros sin escuchar nuestras exhortaciones. Estos niños eran sometidos en seguida a un examen médico, aunque se tratase de niños normales. Después hacíamos sentar al revoltoso ante una mesa colocada en un ángulo de la clase, de frente a sus compañeros, pero separado de ellos, y allí se le entregaban todos los objetos que pedía para trabajar. Este aislamiento ha dado casi siempre resultado. Desde su mesa veía el conjunto de sus compañeros y su manera de comportarse constituía una verdadera *lección objetiva* más eficaz que las palabras de la maestra. A aquel niño se le revelaban poco a poco las ventajas de estar en compañía y de obrar como los otros. De este modo hemos logrado disciplinar todos los niños que en un principio se mostraban rebeldes. El niño aislado era objeto de cuidados especiales, como si fuese un enfermo; yo misma, cuando entraba en la clase, me dirigía primero a él acariciándole como a un niño pequeño; después me dirigía a los otros interesándome por su trabajo, como si fuesen hombres. No sé lo que debía pasar en aquellas almas; lo cierto es que la *conversión* de los aislados fué siempre profunda y definitiva. Se han mostrado después siempre orgullosos de saber trabajar y de portarse dignamente y además conservaron por la maestra y por mí un tierno afecto.

LIBERTAD DE DESARROLLO.—En la educación de la primera infancia, el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición adaptada al desarrollo más favorable, tanto desde el punto de vista fisiológico como del psíquico. El educador, inspirándose en un profundo *culto a la vida*, debiera *respetar*, observando con hondo interés humano, el *desenvolvimiento* de la vida de la infancia. Ahora bien, la vida de la infancia no es una abstracción, sino *la vida de cada uno de los niños*. Existe una sola y real manifestación biológica: el *individuo viviente*, y es hacia los individuos, tomados uno a uno y convenientemente observados, a lo que debe converger la educación, esto es, la *ayuda* activa al normal desarrollo de la vida. El niño es un cuerpo que crece, y un alma que se desenvuelve; la doble forma fisiológica y psíquica, tiene una fuente eterna: la vida, y no debemos ahogar ni forzar su potencialidad misteriosa, sino *esperar* sus manifestaciones sucesivas.

El factor *ambiente* es indudablemente *secundario* en los fenómenos de la vida: puede modificar, ayudar o destruir, pero no crear. Los orígenes del desarrollo *son interiores*. El niño no crece porque se nutre, porque respira, porque está en condiciones climatológicas adecuadas, sino porque la vida que en él existe en potencia se va haciendo actual; porque el germen fecundo de donde proviene su vida se desarrolla siguiendo el destino biológico fijado por la herencia. El adulto también se nutre, respira y está en las mismas condiciones barométricas y térmicas y, sin embargo, no crece. La pubertad no llegó porque el niño riese, saltara o hiciera gimnasia y se alimentara mejor que de costumbre, sino porque sobrevino el fenómeno fisiológico. La vida se manifiesta, crece, da y se mantiene dentro de límites infranqueables y leyes fijas.

Por esto, cuando hablamos de la *libertad* del niño peque-

fin, no consideramos los actos externos y desordenados que los niños abandonados a sí mismos ejecutarían como desahogo de una actividad sin objeto, sino que damos a la palabras el significado profundo de *liberación* de su vida de los obstáculos que impiden su desarrollo normal.

El niño tiene una gran misión que le impulsa: la de crecer y llegar a ser hombre. Inconsciente de su misión y de sus necesidades internas, y no teniendo los adultos posibilidades de interpretarlas, se han creado en torno del niño, en nuestra vida social de familia y de escuela, circunstancias equívocas que obstaculizan la expansión de la vida infantil. Remover esos obstáculos, estudiando más a fondo las necesidades íntimas y ocultas de la primera infancia para corresponder con nuestra ayuda, es *libertar* al niño.

Este concepto implica, por parte del adulto, mayores cuidados y finas observaciones de las verdaderas necesidades de la infancia; y como primer acto práctico, conduce a *crear el ambiente* adecuado donde el niño pueda obrar para la consecución de una serie de fines interesantes, encauzando así en el orden y el perfeccionamiento su actividad irrefrenable.

CAPITULO III

EJERCICIOS DE VIDA PRACTICA

Material de desarrollo

En el ambiente antes descrito, alegre y amueblado con la debida proporción, hay objetos que permiten, con su uso, alcanzar un fin determinado, como, por ejemplo, telares sencillos con los cuales aprenden los niños a abrochar, abotonar, atar, hacer nudos, etc.; lavabos, para que se laven las manos; escobas, para barrer el suelo; rodillos, zorros y plumeros para quitar el polvo de los muebles; cepillos para la ropa y el calzado, etc., objetos que "invitan" a obrar, a realizar un trabajo verdadero que tiene un objetivo real y determinado. Extender una alfombra y enrollarla después de haberla usado; tender los manteles para poner realmente la mesa a la hora de la comida; doblarlos y guardarlos cuidadosamente en su sitio; poner la mesa por completo, comer con mucha compostura,



EJERCICIOS DE VIDA PRÁCTICA: NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS LAVANDO Y SECANDO LOS PLATOS Y VASOS UTILIZADOS EN LA MERIENDA

quitarla luego, lavar vasos, platos y cubiertos y colocarlos luego en el aparador, son trabajos que no sólo tienen una gradación de sucesivas dificultades en la ejecución sino que requieren también un desarrollo gradual del carácter por la paciencia que se necesita para ejecutarlos y la responsabilidad que lleva aparejado el llevarlos a cabo.

Llamamos a estos trabajos "ejercicios de vida práctica",



EJERCICIOS DE VIDA PRÁCTICA: DIVERSAS OCUPACIONES

porque en las "Case dei Bambini" se desenvuelve una vida verdadera y práctica en la que todos los quehaceres están confiados a los niños, que cumplen con pasión y esmero sus "deberes domésticos", y se vuelven muy juiciosos y dignos.

Además de los objetos para la instrucción en los actos de "vida práctica", hay muchos otros, como se verá más adelante, que ayudan al desarrollo gradual de la inteligencia que conduce a la cultura, como son los sistemas de materiales para la educación de los sentidos y otros para la enseñanza del alfabeto, de los números y de la escritura, lectura y aritmética, llamados "materiales de desarrollo" para distinguirlos de los que se usan en la "vida práctica".

Cuando hablamos de "ambiente" comprendemos en esta palabra el conjunto de cosas en que el niño puede libremente escoger y usar a su antojo, es decir, conforme a sus tendencias y a sus necesidades de actividad. La maestra no hace más que *ayudarle* a orientarse entre tantos objetos diversos y a aprender el uso propio de cada uno; o sea, le inicia en la vida ordenada y activa del ambiente; pero luego le deja en plena libertad para la elección y ejecución de su trabajo. Generalmente, los niños tienen deseos distintos en el mismo momento, y éstos se ocupan en unas cosas y aquéllos en otras, sin que haya disputas. Así se desenvuelve una admirable vida social llena de energía y viva actividad: y en medio de una alegría pacífica, los niños resuelven por sí mismos varios problemas de *vida social* que la libre y multiforme actividad presenta a cada paso. En el ambiente hay un difundido poder educativo del que las personas, los niños y la maestra, forman parte.

lmen-
, y és-
haya
llena
pací-
as de
a cada
vo del

CAPITULO IV

DE COMO DEBE SER LA LECCION DE LA MAESTRA

Paralelo con los antiguos sistemas

...Que tus palabras sean breves.
(DANTE, *Infierno*, canto x).

La lección debe limitarse a actuar como un estimulante de la atención y al propio tiempo la oferta de un objeto cuyo uso enseña la maestra y al cual da un nombre. Si el objeto corresponde a los impulsos volitivos del niño, este objeto adquirirá el valor de un instrumento adecuado para desarrollarlos y, como consecuencia, despertará en él una atención prolongada y un vivo interés que va en aumento al usarlo repetidamente.

Las palabras no son siempre necesarias; con frecuencia del simple uso de un objeto, se deriva una lección completa; especialmente si los primeros objetos se ofrecen a la actividad infantil, se escogen con cuidado, procurando que obedezcan a este fin. Mas cuando sea preciso hablar, para iniciar al niño con el uso de los "materiales de desarrollo y cultura", la característica de la lección ha de ser la brevedad. Una lección será tanto más perfecta cuanto más palabras se hayan ahorrado. Dante enseña a los maestros cuando dice: "Que tus palabras sean breves".

Una buena preparación será la de *contar* y *pesar* con mucho cuidado las palabras que habrán de pronunciarse.

Otra cualidad característica que han de tener las lecciones, es la de la *sencillez*. Para ello, la lección debe despojarse de todo aquello que no sea absolutamente cierto. Estas cualidades dependen la una de la otra; las palabras breves serán sencillas y deben referirse a cosas verdaderas.

La tercera cualidad de una lección es su objetividad, de

modo que la personalidad de la maestra ceda el puesto al *objeto* sobre el cual se quiere llamar la atención del niño. La lección breve y sencilla ha de ser una pura explicación del objeto y del uso que el niño debe hacer de él.

La maestra observará si el niño se interesa por el objeto, cómo se interesa, por cuánto tiempo, etc., teniendo cuidado de no insistir cuando observe que no despierta su interés en el niño. Si la maestra provocase un esfuerzo por parte del niño, ya no sabría cuál es la actividad espontánea del niño. Si sucede, pues, que la lección preparada con brevedad, sencillez y verdad no interesa al niño, la maestra debe tener presente dos cosas: 1.°, *que no debe insistir* repitiendo la lección; 2.°, *que no debe* hacer entender al niño *que se ha equivocado* o que no ha comprendido, porque contendría por mucho tiempo el misterioso impulso para obrar, que es el fundamento de su adelanto.

Supongamos que la maestra quiere enseñar a un niño dos colores: el rojo y el azul. Ella quiere atraer la atención del niño diciéndole: "¡Mira! ¡atiende!" Después, para enseñarla los colores, le dice enseñando el rojo: esto es *rojo* (teniendo cuidado de levantar algo la voz al pronunciar la palabra *rojo*); y enseñándole el otro color dirá: esto es *azul*. Para averiguar si el niño ha comprendido, le dice: "Dame el rojo; dame el azul". En el caso de que el niño se equivoque, la maestra no debe repetir la lección, sino sonreír, acariciar al niño y retirar los colores.

Las maestras no acostumbradas quedan maravilladas de tal simplicidad y dicen: "Esto lo sabe hacer todo el mundo". Pero lo cierto es que no todas lo saben hacer. La medida, el dominio de nuestros actos, es muy difícil en la práctica y lo es más para las maestras preparadas con los métodos antiguos. Estas maestras atolondran al niño con un diluvio de palabras inútiles y engañosas.

En el caso citado, por ejemplo, una maestra del tipo corriente, se hubiera dirigdo a la clase dando mucha importancia a las cosas sencillas que deben enseñar y obligando a *todos* los niños a seguirla aunque no todos estén en aquel momento dispuestos para ello. Su lección hubiera empezado quizás así: "Niños, a ver quién adivina lo que tengo en la mano". La maestra sabe muy bien que los niños no pueden adivinarlo, pero procura atraer su atención con un engaño. "Niños, observad el cielo. ¿Lo habéis visto alguna vez? ¿Lo habéis mi-

rado de noche cuando brillan en él las estrellas? Pues bien. Mirad ahora mi delantal; ¿sabéis de qué color es? ¿no os parece que es del mismo color que el cielo? Mirad ahora este color, es el mismo color que el de mi delantal y que el cielo; el color *azul*. Observad a vuestro alrededor para ver si descubrís algún objeto de color azul. ¿Sabéis de qué color son las cerezas? ¿Y los carbones encendidos?", etc., etc.

De esta manera, después del cansancio producido por el esfuerzo de adivinación, se produce en el espíritu del niño un verdadero desorden de ideas en que se mezclaban las del cielo, delantal, cerezas, etc. En medio de esta confusión es difícil que pueda hacer la síntesis de la lección que ha de consistir en el reconocimiento de los colores: el azul y el rojo. Semejante trabajo de selección le es imposible, siendo además el niño incapaz de poder seguir tan larga peroración.

Recuerdo haber asistido a una clase de aritmética donde se enseñaba a los niños que dos más tres hacen cinco. Al efecto se usaba un tablero en el que había unos agujeros dispuestos para poder introducir en ellos unas bolas. Se metían, por ejemplo, dos bolas arriba, tres más abajo, y cinco debajo del todo. No me acuerdo muy bien de cómo explicaba la maestra esta lección, pero sí de que se colocaba al lado de las dos bolas de arriba una bailarina de papel que se bautizaba con el nombre de una niña de la clase: María. Después, al lado de las otras tres bolas, otra bailarina a la que se ponía el nombre de Josefa. No sé a punto fijo cómo se las componía la maestra para demostrar la suma, pero sí recuerdo que hablaba mucho con las bailarinas, las cambiaba de lugar, etc. Si yo me acuerdo más de las bailarinas que del procedimiento de sumar ¿qué será con los niños? Si con tal sistema los niños han llegado a aprender que 2 más 3 son 5, habrán tenido que hacer un gran esfuerzo y la maestra habrá tenido que hablar muchas horas con las bailarinas.

En otra lección se quería enseñar a los niños la diferencia entre ruido y sonido. La maestra empezó contando un cuento bastante largo. De repente una persona, de acuerdo con ella, da unos golpes en la puerta. La maestra se interrumpe gritando: "¿Qué es esto? ¿Qué ha sucedido? ¿Qué han hecho? ¡Ah! No puedo ya ordenar mis ideas, no puedo continuar el cuento, no me acuerdo de nada, dejémoslo aquí. ¿Sabéis lo que ha sucedido? ¿Habéis oído? ¿Habéis comprendido? Aquello era un ruido. Yo prefiero mecer este niño (toma una man-

dolina envuelta en un paño)—"Nene mono, prefiero jugar contigo. ¿Veis este niño que tengo en brazos? Algunos niños replican: "Sí, sí, es un niño, ¿queréis una prueba de ello?... ¡Callad! Si parece que grita, que llora; quizá dice papá, mamá..." Después, tocando una cuerda del instrumento añade: "¿Habéis oído? Parece que ha llorado..." Entonces los niños gritan: "Es una mandolina... son las cuerdas que han sonado..." La maestra descubriendo la mandolina y tocando una cuerda les dice por fin: "¿Oís bien lo que hago?... ¡Esto es un *sonido!*"

Es imposible pretender que un niño comprenda esta lección, es decir, la diferencia que hay entre ruido y sonido, presentándola de esta manera. El niño habrá comprendido que la maestra tiene ganas de bromear y además que es un poco tonta porque pierde tan fácilmente el hilo de su discurso y confunde un niño con una mandolina. La figura de la maestra es la que se destaca en la conciencia del niño y no el objeto de la lección.

Es muy difícil obtener una lección sencilla de las maestras preparadas con los métodos antiguos. Recuerdo que después de prepararla bien, invité a una de mis maestras a que enseñara, utilizando los encajes planos (que más tarde se describirán), la diferencia que hay entre un cuadrado y un triángulo. La maestra debía hacer encajar un cuadrado y un triángulo de madera, cada uno en su marco correspondiente, hacer tocar antes con el dedo el contorno del molde y decir: "Esto es un cuadrado, esto es un triángulo". La maestra, al hacer tocar el contorno, empezó a decir: "Esto es una línea, esto otra; esto, otra, y esto, otra: son cuatro. Cuéntalas con tu dedito. ¿Cuántas son? Cuenta los vértices o puntas con tu dedo. ¿Son también cuatro? Míralo bien: ¡Esto es el cuadrado!" Yo corregí a la maestra diciéndole que ésa no era la manera de enseñar a reconocer una forma; así se daba idea de lado, de ángulo, de número, cosas muy distintas todas de la que se debía enseñar. "Pero, si es lo mismo", objetaba la maestra. No es lo mismo, esto es el análisis geométrico y matemático de la cosa. Se puede tener la idea de la forma cuadrada sin saber contar hasta cuatro y por lo tanto sin saber apreciar el número de lados y de ángulos. Además, los lados y los ángulos son abstracciones, no existen por sí mismos: lo que existe es aquel pedazo de madera de forma determinada. Las explicaciones de la maestra no sólo producían una confusión

en la mente del niño, sino que pretendían hacerle salvar de un salto el abismo que separa lo concreto de lo abstracto, entre la forma de un objeto y las matemáticas.

Supongamos, le decía a la maestra, que un arquitecto nos enseña una cúpula cuya forma nos interesa. El podría explicárnosla de dos maneras: o bien haciéndonos observar la belleza de líneas, la armonía de la forma y hacernos subir y bajar y recorrer en todos sentidos el edificio para que apreciáramos sus proporciones relativas a las partes, para que pudiéramos apreciar el conjunto; o podría hacernos contar las ventanas, las cornisas largas y estrechas, hacernos dibujar la construcción, observar las leyes de estática y enunciar las fórmulas algebraicas necesarias para resolver por medio del cálculo tales leyes. En el primer caso retendríamos la forma de la cúpula; en el segundo no entenderíamos nada porque el arquitecto se había figurado que trataba con técnicos y no con viajeros que la examinaban en calidad de turistas. Esto mismo sucede si nosotros en vez de decir al niño: "esto es un cuadrado" haciéndole tocar y comprobar materialmente su contorno, pretendemos obligarle a hacer el análisis geométrico de sus partes. Creemos que la enseñanza de las formas geométricas planas no debe empezarse demasiado pronto, precisamente porque a ella va unido el concepto matemático. El niño aprende fácilmente la *forma* simple. Sin esfuerzo observa la forma de una mesa o de una ventana cuadradas y todas las formas que le rodean. Llamar su atención sobre una forma determinada, es aclarar y fijar la idea de ella. Sucede lo mismo que cuando contemplamos un lago distraídamente y un artista se nos acerca y exclama: "¡Qué elegante resulta el recodo que forma la orilla al pie de aquella altura!" Sentimos entonces que aquella imagen sin vida, como por encanto se reanima en nuestra conciencia, como iluminada de improviso por un rayo de sol, y experimentamos el placer de percibir claramente aquello que sólo de un modo vago impresionaba nuestros sentidos.

Esta es nuestra misión de educadores: dar un rayo de luz y pasar adelante.

Yo comparo los efectos de estas primeras lecciones a las impresiones de un solitario que se pasease meditando entre los árboles de un bosque umbrío, dejando a su vida interior amplia libertad de expansionarse. De pronto, una campana lejana le llama de nuevo a la realidad del mundo que le rodea

y le hace sentir más vivamente aquella paz beatífica que se iba apoderando de él.

Estimular la vida, dejándola libre de desenvolverse: he aquí la misión del educador.

Este debe poseer el gran arte de saber limitar su intervención, a fin de que nada se perturbe ni desvíe cuando trata de ayudar un alma que nace a la vida y que vivirá de sus propias fuerzas. Este *arte* debe acompañar el método científico que asemeja mucho la sencillez de nuestras lecciones a los ensayos de psicología experimental.

Cuando la maestra haya tocado todas las almas de sus discípulos, despertando y reanimando en ellos la vida como un hada invisible, entonces poseerá sus almas y bastará una señal, una palabra, para que cada uno la sienta vivamente, la reconozca y la escuche.

Llegará un día en que la maestra observará que todos los niños la obedecen como mansos corderos, atentos a la menor indicación. Verán en ella, su maestra, la que los hace vivir y esperarán, insaciables, recibir de sus enseñanzas nueva vida.

La experiencia lo ha revelado y esto constituye una de las cosas que más maravillan a los que visitan las "Case dei Bambini": la disciplina colectiva se obtiene como por obra de encantamiento. Cincuenta o sesenta niños de dos y medio a seis años, todos juntos, a una señal saben callar de un modo tan perfecto, que produce al silencio del desierto. Y si una voz suave les dice: "levantaos, caminad un poco de puntillas y volved a vuestros sitios en silencio", todos juntos, como una sola persona, se levantan y andan haciendo el menor ruido posible. La maestra, con aquella voz, ha hablado a cada uno en particular y cada niño espera que su acción le reportará una luz y un gozo interno y por eso se mueve atento y obediente como un explorador ansioso que sigue su camino.

* * *

Esto tiene también algo de perogrullada.

Un director de orquesta debe preparar uno por uno sus alumnos para poder sacar de su trabajo colectivo una grandiosa armonía; y cada artista debe perfeccionarse antes de poder estar dispuesto a obedecer a las señales mudas de la batuta.

Nosotros, en la escuela pública colocamos un director que

enseña simultáneamente el mismo ritmo monótono y discordante a los instrumentos y a las voces más diversas.

En la sociedad los hombres más disciplinados son siempre los más cultivados; pero la perfección y la actitud correcta de un ciudadano inglés no es la corrección rígida y dura del soldado.

Estamos llenos de prejuicios referentes a la psicología del niño. Hasta ahora hemos querido domar a los niños con la palmeta, en vez de conquistarlos para poder dirigirlos como almas humanas que son. El resultado ha sido que los niños han pasado cerca de nosotros sin darse a conocer.

Pero si renunciamos a los artificios con los cuales hemos querido envolverlos y a la violencia con que ilusoriamente hemos pretendido disciplinarlos, ellos se manifiestan bajo un nuevo aspecto.

Su carácter es dulce y su amor por el *saber* se sobrepone a las bajas inclinaciones en las que creían ligados sus deseos infantiles.

LA SALUD

"Mens sana in corpore sano".

La famosa locución latina se considera aquí especialmente en la reciprocidad de sus términos. Generalmente se le ha dado la interpretación literal de que para poseer una mente sana se ha de tener sano el cuerpo; pero se podría decir, por lo contrario, que la salud del cuerpo depende de la salud de la mente, entendiendo por esto la calma interior, la satisfacción moral y la lucidez de ideas que permiten proceder hacia fines externos con un alivio espiritual reanimador. "No sólo de pan vive el hombre".

En efecto, las primeras "Case dei Bambini" de San Lorenzo fueron llenas de niños pequeños raquíticos, que atrajeron mi atención de médico, y mi primera idea fué la de procurarles reconstituyentes y alimentos. Pero en más de un año no me fué posible una cosa ni otra. Los niños vivieron, empero, con tal alegría y satisfacción que, al cabo del año, al color sano de sus caritas embellecidas, acompañaba la mirada brillante de los que han visto una vida mejor. La oportunidad de expansionarse y de encontrar medios externos para el desarrollo del alma es lo que más contribuye a la salud física, o quizá su

mismo fulcro. La mente sana hace sano al cuerpo; es decir, para que el cuerpo esté sano, la mente debe funcionar de modo normal. La salud es un todo único; las enfermedades o debilidades físicas que dependen de hechos de orden psíquico, son una multitud de fenómenos que se producen no sólo en los adultos sino también en los niños. Las dificultades que encuentran éstos para adaptarse a un ambiente creado por el adulto, y la coacción que sobre ellos ejerce tan frecuente e inconscientemente el adulto, oprimen el alma naciente que no puede defenderse con palabras ni con fuerzas físicas; y esto hace languidecer el cuerpo del niño y debilita su carácter. Dar al niño el medio de ser comprendido y corresponder a las necesidades profundas del alma, es abrir de par en par las puertas de la salud a su sangre, a sus digestiones, a su fuerza física.

Este criterio ha hecho creer a muchos que mi método no toma en suficiente consideración la higiene física del niño. Pero nada hay más falso que esto. La comprobación hecha en nuestras escuelas sobre la influencia que ejerce en la salud el coeficiente psíquico, y aun la experiencia, tantas veces repetida, de curar enfermedades de la infancia con el régimen de la felicidad, no nos han inducido a descuidar las condiciones de vida física, sino únicamente a considerarlas en un plano inferior al de las condiciones morales.

El dicho: "Busca a Dios ante todo y el resto vendrá por sí mismo con abundante fruto", es sin duda la base de la convicción derivada de esos hechos.

Pero este concepto no conduce ni por asomo a desdeñar la influencia de los factores físicos sobre la salud; tanto menos en la edad del crecimiento, en la que bastaría pensar en el aumento material del cuerpo para comprender que sería absurdo un descuido respecto a la respiración y la nutrición.

Nuestro criterio, por otra parte, no se sale de los límites puramente fisiológicos: la que se llama salud física no depende solamente de la "toma de materias necesarias" sino también y sobre todo, del modo cómo el organismo ha de "utilizarlas". La utilización va unida a las funciones, las cuales dependen del sistema nervioso; y sabido es que el sistema nervioso del gran simpático, que gobierna las funciones vegetativas, está sujeto a los estados depresivos de origen psíquico y, en general corresponde sencillamente a todos los estados emotivos. Desde las pulsaciones del corazón hasta las funciones glandulares y las referentes al trabajo del recambio material a través de lo

capilares, el movimiento involuntario de la vida vegetativa depende de la nervosidad. Así, la nutrición definitiva está sujeta al funcionamiento normal del sistema nervioso como al del sistema circulatorio de la sangre. La alegría, en último análisis, es el estímulo más seguro y enérgico de toda la vida vegetativa; y, viceversa, las causas depresivas, entorpecen la actividad nerviosa y, de consiguiente, el recambio natural. Luego no son únicamente las condiciones físicas las que aseguran la salud, sino también las condiciones morales.

Para ayudar al niño, hay que tomar la vida con sus leyes y secundarlas. La vida descansa en el juego recíproco de varias influencias; y el modo de utilizar las energías consiste precisamente en seguir el juego de las influencias recíprocas, sobre las que la naturaleza ha establecido la salud completa.

Es necesario, por lo tanto, procurar las mejores condiciones higiénicas del ambiente y, en lo concerniente a la vida vegetativa de los niños, asegurar los medios físicos que el cuerpo necesita. Dar en las escuelas la comida y ofrecer la mayor posibilidad de vivir y respirar al aire libre, es un axioma para la educación, que aprecia la personalidad del niño en su verdadero valor.

Alimentación

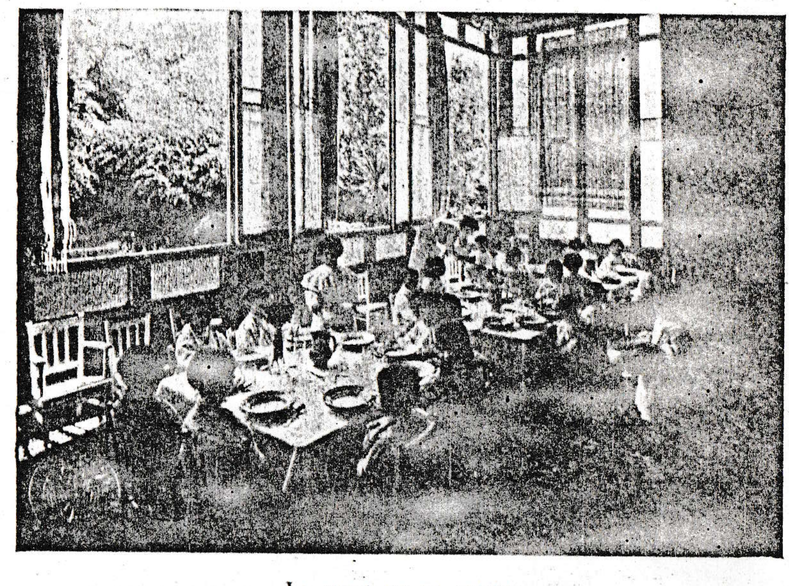
Fué cuidado mío muy especial no sólo nutrir al niño sino ligar a esta necesidad primordial una acción educativa.

Procuré que en las escuelas hubiese cocina, pero cocina que, en lo posible, fuera accesible a los niños y, por tanto, limpísima y alegre y provista de utensilios que permitiesen de algún modo la colaboración de ciertos alumnos. Como en las casas particulares la cocina es parte fundamental estrechamente unida al bienestar de la familia, así debe ser en la escuela cuando ésta se convierte en "Case dei Bambini".

Para las familias es una preocupación grandísima lo que se ha de comer cada día y según las estaciones del año. Ahora bien, tratándose de niños, no son solamente los productos de la estación lo que nos hace discutir y resolver el *menú* del día, sino también y muy especialmente cuáles son los alimentos más adecuados a la edad del niño. Esto no tiene nada que ver con "el mercado" o "plaza", esto es la producción exterior, sino con la fisiología del niño que, como es sabido, une muy es-

trechamente la salud y el buen desarrollo físico a una alimentación racional.

Hay, además, otra consideración particular para nosotros, y es que el dar de comer en las "Case dei Bambini" no es sólo un medio de alimentar racionalmente a los niños, sino también uno de los principales medios de educación, porque el trabajo de poner y quitar la mesa y el aprendizaje de todos



La hora de la comida

los usos que la educación enseña para ennoblecer la acción de nutrirse, es uno de los particulares fines de las "Case dei Bambini".

Para facilitar la actuación práctica de una alimentación higiénica, desde un principio puse ante los ojos de las maestras algunas nociones que las ayudaran a determinar el *menú* conforme a la edad de los comensales, procurando no sólo ser práctica sino darles también consejos que pudieran hacer el caso accesible a toda clase de personas.

Mi guía práctica de la alimentación racional de los niños pequeños proporcionó grandes ventajas no sólo a los niños de las escuelas más pobres, sino también a los de familias acomodadas, en las que se ignoran más de lo que se pudiera creer los principios, aun elementales, de la alimentación de la infancia. Nuestras escuelas convirtiéronse pronto en centros de

propaganda higiénica y de vulgarización de normas científicas entre las familias.

Muchos padres tomaron este libro—cuyo primera edición apareció en 1909—como guía para la alimentación de los niños en familia, aun en países donde, como los Estados Unidos, la cultura física está en todo su apogeo.

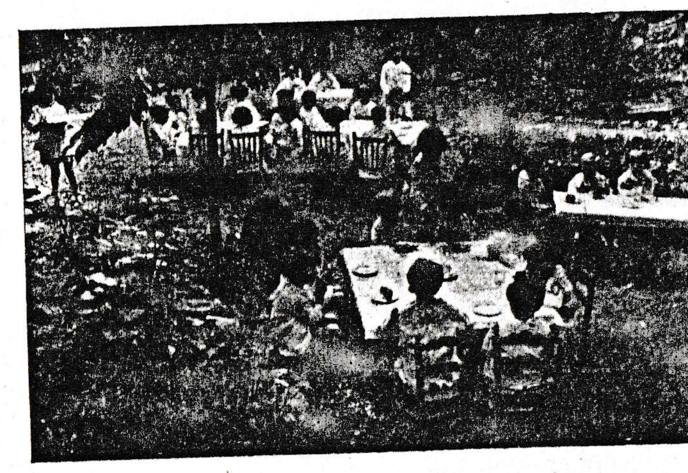
Las normas que señalaba, tenían, sin embargo, como objeto, las posibilidades de las familias pobres, las cuales, con demasiada frecuencia, agravan las dificultades económicas con las desventajas de la ignorancia. Al reproducir hoy este capítulo, he tenido en cuenta los progresos que desde entonces hasta la fecha ha habido en lo tocante al modo de alimentar bien a los niños.



Ejercicios de vida práctica: preparando la mesa

En cuanto a la *forma* de preparación, conviene que las substancias alimenticias sean previamente picadas o desmenuzadas, porque el niño no puede masticar bien todavía y su estómago es incapaz de realizar el trabajo de disgregación de los alimentos. De aquí que las sopas, los purés, las albondiguillas, etc., sean las comidas más indicadas para los niños. Pero no por esto han de estar inactivos sus dientecitos, pues, cumplidos los dos años de edad, el niño siente imperiosa necesidad de usar este órgano brillante. Dos pequeños que "muerden" no

hacen una "travesura", como suponen los adultos que los ro... dean, sino que satisfacen una necesidad natural a la que, por un artificio de preparación, no corresponden los alimentos. Va... rios especialistas ingleses, aunque partidarios del desmenuza... miento de las substancias nutritivas, aconsejan que se le den



Sirviéndose la merienda en el jardín

bizcochos duros u otras cosas parecidas para darles ocasión de "roer", de ejercitar la dentadura, tan necesitada de ejercicio.

La alimentación azoada del niño de dos o tres años, debe consistir en leche, caldo de carne, huevos y, en menores pro... porciones, carne o pescado, además de los albúmenes vegetales de las legumbres y farináceas.

He aquí un cuadro detallado de la alimentación de la infancia:

Modo de preparar el caldo para niños de 3 á 6 años (los de más edad pueden tomar el caldo de familia).—La car... ne, en cantidad de 1 gr. por cada cm. cúb. de caldo, se pone a cocer en agua *fría*, con un manojito de finas hierbas y la sal correspondiente. La carne ha de estar dos horas en ebullición y el caldo se ha de servir recién hecho, por lo que es convenien... te poner la carne a hervir dos horas antes de la comida, ya que en cuanto se enfría el caldo empiezan a separarse substancias químicas que pueden ser perjudiciales al niño y ocasionarle disturbios gástricos.

Caldo de vegetales.—Son muy recomendables los caldos que se obtienen haciendo hervir una mezcla de vegetales frescos y muy bien lavados. En este caldo se pueden cocer fideos u otras pastas, dándole el aspecto de la sopa que el niño ve tomar a los adultos.

Sopas.—La más sencilla y recomendable para los niños es la de pan cocido en agua sazonada con sal o en caldo, abundantemente condimentada con aceite. Esta es la sopa clásica de los niños pobres, excelente medio de nutrición.

Es análoga a la sopa consistente en pequeños dados de pan tostado que se dejan esponjar en el caldo, y a la de pan rallado.

Las de pastas, especialmente las glutinadas, son también análogas e indudablemente superiores a las otras en digestibilidad, pero sólo accesible a las clases pudientes.

Conviene que el pobre sepa que una sopa hecha con cuscurros de pan, es mucho más sana que las sopas de pasta gruesa, aunque esté suelta y condimentada con jugos, porque éstas no las digieren los niños.

Son también excelentes las sopas llamadas de puré de legumbres (judías, garbanzos, habas, guisantes, lentejas). En las tiendas de comestibles venden estas legumbres secas y sin piel, preparadas para esta clase de sopas. Cocidas en agua y sal, se dejan enfriar, se pasan por el colador, o sencillamente se comprimen si se les ha quitado ya la piel, se traban con manteca o aceite y se echa la pasta en el caldo hirviente, donde se disuelve poco a poco.

Se aconseja mucho para los niños la sopa de arroz cocido en caldo y la de harina de maíz, condimentándola con manteca o aceite, no con queso. La polenta se recomienda por su larga cocción.

Las clases pobres que no tienen a mano caldo, pueden alimentar a sus niños igualmente con sopas de pan y con polenta, condimentadas con aceite.

Leche.—Es un alimento que no sólo contiene substancias azoadas en forma eminentemente digerible, sino también substancias que facilitan la asimilación en los tejidos y favorecen notablemente el crecimiento del niño. Y tanto más corresponderá a esta última e importantísima condición cuanto más

pura y *fresca* sea, conservando, por decir así, la vida de los animales que la produjeron.

La leche recién ordeñada es la más asimilable. La cocción le hace perder sus particulares condiciones de asimilación y reduce su poder nutritivo al de cualquiera otra substancia azoada.

Es por esto por lo que ahora existen lecherías especiales para niños, en las que se esteriliza la leche. La limpieza meticulosa del local en que viven los animales lactíferos, la esterilización de las ubres antes del ordeño, de las manos del ordeñador y de las vasijas que han de contener la leche; el cierre hermético de estos recipientes y el baño frigorífico inmediatamente después de la ordeñación (si la leche se ha de enviar lejos, pues de lo contrario es mejor beberla caliente) proporcionan una leche limpia de microgérmenes que no se ha de esterilizar con la ebullición y conserva intactos sus poderes nutritivos naturales.

Huevos.—Los huevos son ricos en substancias azoadas y lecíticas de fácil asimilación. Deben ser frescos y se pueden suministrar pasados por agua o combinados con otros alimentos.

Carne.—La carne se puede dar al niño que haya cumplido los dos años de edad, prefiriendo las blancas y adoptando diversa preparación, según la edad. Por ejemplo, los niños de dos a cuatro años deberían comer carnes más o menos trituradas; mientras que los de cuatro años en adelante son capaces de triturar completamente la carne con la masticación; pero en este caso, es necesario enseñar cuidadosamente al niño a masticar, porque tiene tendencia a engullir la comida, y esto puede producir insuficiente absorción de los alimentos, indigestiones y diarreas.

La comida escolar en las "Case dei Bambini" sería, por consiguiente, una institución oportunísima, porque la alimentación racional del niño se integraría con los cuidados educativos que lleva anejos.

Las carnes más adecuadas para los niños son las llamadas *blancas*, en primer lugar el *pollo*, después la *ternera* y las de pescados como la *merluza*, la *pescadilla*, etc. Cumplidos los cuatro años de edad, se puede introducir en la alimentación del niño algún filete de buey, pero no carnes pesadas y grasas

como son las de puerco, capón, anguila, atún, etc., que se deben excluir absolutamente de la alimentación de la infancia, así como los moluscos y crustáceos (ostras, mejillones, langosta).

Las croquetas hechas con carne finamente picada, rebozada en leche, huevos y pan rallado y fritas en manteca, son recomendables.

A los cinco años se puede dar al niño pechuga de pollo asado o cocido, alguna chuletita de ternera o filete de buey.

SUBSTANCIAS NERVIOSAS.—Además de la carne, se puede dar al niño de más de dos años, sesos fritos o cocidos y criadillas conjuntamente con croquetas de pollo, por ejemplo.

LACTICINIOS.—De la alimentación del niño se ha de excluir toda clase de quesos excesivamente fermentados y salados; los demás lacticinios, se le pueden dar en módica cantidad. La manteca de buena calidad sirve como condimento; pero es preferible el aceite.

LA CREMA.—Es recomendable si es fresca, o sea, preparada minutos antes de ser comida y con substancias fresquísimas (leche, huevos). Si no pudiera ser así, vale más prescindir de la crema, que no es necesaria.

PAN.—De lo que hemos dicho acerca de las sopas se desprende que el pan es un excelente alimento para el niño. Pero se ha de saber escoger. La miga no se digiere bien; el pan moreno, que se vende más barato que el fino y blanco, contiene más substancias nutritivas. Por lo tanto, cuando se quiera dar al niño un alimento en que predomine el pan, se le ha de procurar el considerado como de clase inferior.

La miga puede utilizarse, cuando está seca, para hacer bizcochos; pero el cacho de pan que se le dé al niño para comerlo solo, debe ser de corteza.

El pan contiene muchas sustanciaas azoadas y es riquísimo en féculas y escaso en grasas; y como las tres sustancias fundamentales de la alimentación son las proteicas (azoadas), almidonáceas y grasas, resulta que el pan es un alimento completo. El pan untado con manteca es para el niño la mejor merienda.

HORTALIZAS.—Los niños no deben comer nunca verduras crudas sino cocidas, prefiriendo las espinacas, acelgas, etc., y excluyendo los nabos, alcachofas y espárragos. Se recomiendan las verduras en forma de puré y mezcladas con otros alimentos (arroz, puré de legumbres). Con el uso de las verduras se suministra al niño un alimento ligero y nutritivo que evita el estreñimiento.

FRUTAS.—Entre las frutas hay excelentes alimentos para los niños, porque, como la leche, los huevos y las verduras, contienen una parte *viviente* que ayuda a la asimilación. Se deben comer crudas.

No todas las frutas son recomendables para los niños; y sus principales cualidades son: *madurez* justa; *dulzura* o *acidez* de su pulpa, que ha de ser *tierna*. Los melocotones, albaricoques, uvas, mandarinas, naranjas, peras y manzanas, se pueden dar sin reparo a los niños, en su estado natural.

Los higos, plátanos, dátiles, melones, cerezas, nueces, almendras, avellanas y castañas o se deben excluir o darlas con mucha moderación, sólo a los grandecitos.

La preparación de la fruta consiste en limpiarla de las partes que no se pueden digerir, como son la piel y las cáscaras, y aquellas que los niños podrían ingerir inadvertidamente, con daño para su salud, como las semillas.

A los niños de cuatro o cinco años se les debe enseñar a quitar las semillas y mondar las frutas; y, educado así, sabrá luego tomar una fruta intacta y comérsela pulcramente.

Se puede también almibarar la fruta, pero sin abusar del azúcar.

Asimismo se pueden hacer mermeladas y gelatinas excelentes, pero, naturalmente, las frutas así preparadas son costosas.

Pero las compotas, los helados de frutas, etc., están absolutamente excluídos de la alimentación de la infancia.

Un racimo de uvas o una manzana asada, es el alimento de fruta más sencillo y sano.

CONDIMENTOS.—Un capítulo importantísimo de la higiene de la infancia es el de los condimentos, en el sentido de su rigurosa *limitación*. Conforme he indicado ya, el azúcar, algunas substancias grasas (aceite, manteca) y la sal de cocina (cloruro de sodio) constituyen la parte principal de los con-

alimentos. A éstos se pueden añadir los *ácidos orgánicos* (acético y cítrico), o sea vinagre y zumo de limón; este último, especialmente, conviene emplearlo con el pescado, las croquetas, espinacas, etc.

Asimismo son muy adecuados para los niños los condimentos de vegetales aromáticos, como el ajo y el hinojo, que tienen propiedades antihelménticas.

En cambio se han de eliminar las especias, sobre todo la pimienta, la nuez moscada, la canela, el clavo y, especialmente, la mostaza.

BEBIDAS.—El organismo en crecimiento del niño es riquísimo en agua y, de consiguiente, necesita mucha bebida. La mejor, la única recomendable, es el agua clara y pura de la fuente.

Hoy forma parte de la cultura general el saber que todas las bebidas fermentadas y las que excitan el sistema nervioso son *nocivas* para los niños, y que se debe eliminar absolutamente de la alimentación de la infancia todos los *alcohólicos* y *cafeíticos*. No sólo los licores, sino el vino y la cerveza no deberían ser gustados jamás por los niños; y el café y el te inaccesibles a la infancia.

La acción deletérea del alcohol sobre el organismo infantil no necesita demostración; pero en asunto de tanta importancia nunca está de más la repetición. El alcohol es un veneno fatal para los organismos en vías de formación; no sólo contiene el desarrollo total (de aquí el infantilismo y la idiotez) sino que lo predispone a enfermedades nerviosas (epilepsia, meningitis) y a enfermedades de órganos digestivos y de recambio material (cirrosis, dispepsia, anemia).

Si las "Case dei Bambini" lograran ilustrar al pueblo sobre estas verdades, realizarían una altísima obra higiénica en beneficio de las nuevas generaciones.

En vez de café se puede dar a los niños cebada tostada y hervida (malte) y chocolate, muy claro, mezclado con leche.

DISTRIBUCIÓN DE LAS COMIDAS.—Este es otro capítulo muy interesante de la alimentación de la infancia. Es preciso que las madres se convenzan de que los niños, para que se críen sanos y digieran bien, han de tomar sus alimentos a horas determinadas. En el pueblo (y esta es una de las formas de

ignorancia de las madres más funestas para sus hijitos) existe el prejuicio de que los niños no crecen si no comen casi continuamente, sin regla alguna, y sin quitarse de la boca por lo menos una corteza de pan. Y precisamente el niño, por la delicadeza especial de sus sistema digestivo, tiene mucha más necesidad que el adulto de regular sus comidas.

En una "Case dei Bambini" de horario prolongado, deben hacerse dos refacciones: una, a mediodía, y otra, a las cuatro. La primera, compuesta de sopa, un plato variado y pan; según las posibilidades económicas, fruta o crema. La de las cuatro, será una merienda ligera: desde un sencillo pedazo de pan hasta el pan untado con manteca o acompañado de mermelada de frutas, chocolate, miel, etc., o bien bizcochos tiernos, fruta cocida, etc. Muy oportunamente esta merienda podría consistir en una sopa de pan y leche, o un huevo pasado por agua o aunque sólo fuese un vaso de leche.

Los niños tomarían en sus casas el desayuno y la cena, que debe ser ligerísima, porque se han de acostar muy temprano. Acerca de estas comidas convendría aconsejar a las madres, exhortándolas a cooperar en la obra de las "Case dei Bambini", en beneficio de sus hijos.

El desayuno, podría ser leche y chocolate, o bien leche con infusión de malte con bizcochos o, mejor aún, pan tostado, y, menos costoso leche fresca con pan.

Para la cena recomendaríamos una sopa (los niños deberían comer dos sopas al día), un huevo pasado por agua o un poco de pescado y postre de frutas.

Las raciones deben calcularse con arreglo a lo que disponen los tratados de higiene, aunque prácticamente estos cálculos no son de gran utilidad.

En las "Case dei Bambini", especialmente si fueran pobres, usaría mucho las sopas de legumbres y haría cultivar en pequeñas parcelas ejemplares de plantas útiles para la alimentación, con objeto de recoger los frutos en sazón y hacerlos guisar y saborear. Procuraría quizá hacer lo mismo en lo referente a la fruta; a la cultura de los animales, para obtener huevos y leche; los más grandecitos podrían ordeñar las cabras, después de haberse lavado cuidadosamente las manos.

El crecimiento morfológico

Para saber si el niño vive en buenas condiciones, hay una comprobación segura: la del crecimiento normal del cuerpo. Ya que tanto nos preocupamos porque el niño goce de buena salud, es muy lógico que palpemos, por decir así, el resultado de nuestros desvelos, aplicando los medios que las investigaciones antropológicas nos ofrecen.

En mis escuelas tuve mucho cuidado, desde el principio, de observar el crecimiento morfológico de los niños, estudiándolos y midiéndolos según los procedimientos prácticos que ha fijado la Antropología; pero simplificando las medidas, dentro de un orden que facilitase la recogida de datos y procurando que el niño se interesase directamente en ello. A las familias les eran enviadas periódicamente las medidas concernientes a sus niños, y las medidas normales medias según la edad, y de esta manera los padres seguían con interés y conocimiento de causa el desarrollo físico de sus hijos.

Hice fabricar un antropómetro para niños con una escala métrica que mide alturas desde 0'50 m. a 1'50 metros. Sobre el plano del aparato hice disponer un taburete móvil a la altura de 0'30 m. que debe servir para medir los niños sentados. Actualmente aconsejo la fabricación del antropómetro de modo que de un lado pueda medirse la estatura total en pie y del otro la estatura del niño sentado. En este segundo lado el cero de la escala está a una altura de 0'30 m., esto es, corresponde a la altura del asiento. Para esta disposición las piezas movibles que corren por las ranuras verticales y sirven para determinar las alturas, han de estar independientes la una de la otra. De este modo se pueden medir dos niños a la vez. De todos modos, con este sistema se evita la pérdida de tiempo que representaba el tener que quitar y poner el asiento y el calcular las diferencias.

Facilitada así la técnica de las mediciones, dispuse que se tomaran cada mes las estaturas de los niños en pie y sentados y, para tener medidas más exactas y al mismo tiempo para que fuesen hechas con más regularidad, establecí que la estatura debía medirse el día de cada mes correspondiente al de su nacimiento, o sea el día que cumplía meses de haber nacido.

A este propósito hice componer un registro como el si-
guiente:

Día del mes	SEPTIEMBRE ESTATURA		OCTUBRE ESTATURA	
	En pie	Sentado	En pie	Sentado
1				
2				
3				
4				

Los espacios correspondientes a cada número sirven par[a] registrar el nombre del niño nacido en aquel día del mes. As[í] la maestra sabe cuáles son los niños que deben medir en l[a] fecha que señala el calendario. El registro exacto se produc[e] de este modo sin que el trabajo de la maestra venga recargad[o] de un modo sensible.

En cuanto al peso, he dispuesto que se anote cada seman[a] utilizando una báscula colocada en el cuarto de baño. Si e[l] niño ha nacido en lunes o martes o viernes, etc., se le pesa es[e] día de la semana después de haberse desnudado para toma[r] su baño.

El baño (para una clase de 50 niños) está subdividido e[n] siete días y diariamente se bañan 3 ó 4 niños. Mas aun e[l] baño semanal ofrece no pocas dificultades en la práctica y, [a] veces, hay que hacerlo teórico. De todos modos, he distribuíd[o] las pesadas semanales en la forma antedicha, con objeto d[e] organizar y asegurar los baños periódicos.

La anotación del peso se hace muy sencillamente en l[a] forma que indica el siguiente modelo de registro:

	SEPTIEMBRE			
	1.ª semana Kg.	2.ª semana Kg.	3.ª semana Kg.	4.ª semana Kg.
Lunes				
Martes				
Miércoles				

Cada página del registro corresponde a un mes.

He pensado que éstas han de ser las únicas medidas antropológicas de las cuales debe ocuparse la maestra. Un médico que se hubiese especializado en la antropología del niño, podría tomar otras. Mientras tanto, yo mismo las emprendí por mi cuenta.

La obra del médico debe ser compleja; para facilitar su ordenación hice imprimir unas fichas biográficas como las del siguiente modelo:

N.º .... *Fecha de la inscripción* ....
Nombre y apellidos .... *Edad* ....
Nombre de los padres .... *Edad del P.* ....
Edad de la M. .... *Profesión* ....
Antecedentes hereditarios ....

Antecedentes personales ....

DATOS ANTROPOLÓGICOS

Estatura en pie	Peso	Circunferencia torácica	Estatura sentado	Indice de la estatura	Indice ponderal	CABEZA Circunf.	CABEZA Diámetro a. p.	CABEZA Diámetro transver.	CABEZA Indice cefálico

Constitución física ....
Estado de los músculos ....
Color de la piel ....
Color del cabello ....

OBSERVACIONES

Como se ve, esos datos son fáciles de obtener. Yo aconsejo que se tomen una vez al año las siguientes medidas:

Circunferencia de la cabeza, los dos diámetros máximos de la cabeza, la circunferencia torácica, el índice cefálico, el ponderal o de peso y el índice de estatura. La justificación de la elección de estos datos queda expuesta en mi tratado de *Antropología Pedagógica* (1). El médico deberá tomar estas medidas dentro de la semana o del mes de su cumpleaños, y si es posible el mismo día de su cumpleaños. De esta manera el

(1) Publicado por la Editorial Araluce.

médico ve facilitado su trabajo porque en 365 días del año sólo 50 niños como máximo, cumplen el año de edad y de consiguiente las medidas no se toman diariamente ni todas de una vez. Corresponde a la maestra avisar al médico los días que los niños han de ser medidos.

La Antropología adquiere así una aplicación educativa. Saliendo de la "Case dei Bambini" sabrán sin duda contestar a esta pregunta:

—¿En qué día de la semana has nacido?

—¿En qué día del mes?

—¿Cuándo es tu cumpleaños?

Con esto los niños habrán adquirido hábitos de orden y, sobre todo, el hábito de observarse a sí mismo. Los niños experimentan un gran placer en hacerse medir. Al fijar la maestra su mirada sobre un niño y al pronunciar la palabra *estatura*, éste se descalza rápidamente y con semblante sonriente corre a colocarse junto al antopómetro, adoptando por sí mismo la posición normal de un modo tan perfecto que la maestra no tiene otro trabajo que el de correr el indicador y leer la altura que señala.

Además de las medidas que el médico toma con los instrumentos comunes: con el compás de espesor y con la cinta metálica, hace observación sobre la pigmentación, sobre el trofismo muscular, sobre el estado de las glándulas linfáticas, sobre la circulación de la sangre, etc. Descubre las deformaciones, los estados patológicos eventuales, describiéndolos minuciosamente (raquitismo, paresia infantil, estrabismo, etc.). Este estudio detallado guiará al médico en las preguntas agnannésicas que ha de formular a los padres.

El médico, además, hace verdaderas inspecciones sanitarias descubriendo eventuales eczemas, otitis, conjuntivitis, estados febriles, disturbios intestinales, etc. La importancia de esta inspección médica se completa con la existencia de la *enfermería en la casa misma,* que permite cuidar y vigilar continuamente a los enfermos, como sucede en la casa moderna de los "Beni Stabili", de los Prati di Castello, en Roma.

En estas "Case dei Bambini" aprendí que las encuestas agnannésicas que se derivan de las que se hacen en las clínicas, no pueden adaptarse a la escuela, porque los agnaticios son en su gran mayoría normales. Por esto exhorté a las maestras a que se procuraran en sus conversaciones con las madres datos más bien de orden social; la cultura de los padres, sus

costumbres, sus beneficios, su comida, etc., con objeto de po
der trazar monografías de familias a la manera de Le Play
Esto puede aconsejarse allí donde la maestra habite la mism
casa que sus alumnos y sus familias.

Los consejos del médico sobre la higiene individual d
cada niño y sobre la higiene infantil en general transmitid
a la familia por conducto de la maestra, pueden ser de gra
des resultados. Estos aumentarán si la maestra añade a est
consejos higiénicos sugestiones sobre la educación individu
de cada niño.

El hombre rojo y el hombre blanco

Un punto que creo muy necesario aclarar a los educad
res, es la diferencia que existe entre la vida vegetativa y
vida de relación. La primera preside el sistema de la circul
ción de la sangre y la segunda el sistema nervioso.

El sistema nervioso se puede subdividir en sistema n
vioso del gran simpático, que preside especialmente las fu
ciones viscerales y corresponde mucho a los estados emotiv
y en sistema nervioso central, con sus ramificaciones infini
de nervios que, proveniendo de los sentidos, ponen en relac
los centros con el mundo exterior y, terminando en los mús
los, establecen su dependencia de la voluntad. Bastan es
dos indicaciones, *emoción* y *voluntad,* para que se compre
en seguida que el sistema del gran simpático está somet
al otro, del cual depende. Y esto lo ha de tener muy en cue
principalmente quien se consagra a la educación.

Mas lo que nos ocupa en este momento es el poner por
instante ante nuestra atención en su conjunto y de un m
esquemático los dos sistemas: el de la circulación, que
niendo por centro el corazón, se difunde a la periferia
finísimo sistema de vasos capilares; y el nervioso, que ten
do como centro principal el cerebro, desprende infinitas ra
ficaciones que se difunden en las microscópicas terminacio
periféricas.

Sabido es que los vasos capilares y las últimas term
ciones nerviosas, se encuentran en todas las partes del cue
proporcionando a la sangre la nutrición material, y el
mento, que da tono vital a cada parte, aunque sea histológ
Para tener una idea clara del sistema capilar y del sist

nervioso periférico, basta considerar que la punzada de una aguja de coser produce efusión de sangre e impresión de dolor. Si hipotéticamente pudiéramos aislar por completo los sistemas sanguíneo y nervioso, resultaría la reproducción del cuerpo en todas sus particularidades: en un caso, un hombre rojo y, en el otro, un hombre blanco.

Al hombre rojo le corresponde la vida vegetativa y, por lo tanto, a él van unidos los sistemas que sirven para recoger del ambiente la materia necesaria para su conversación, la alimentación y el oxígeno, y los órganos destinados a expeler los residuos. Por lo contrario, con el hombre blanco están en relación los órganos de los sentidos que sirven para captar del ambiente exterior las sensaciones, y el inmenso sistema muscular, destinado a la actividad motriz. Aunque los dos seres tengan finalidades distintas y cumplan funciones diferentes (el uno se asimila a los elementos materiales, mientras que el otro recoge las sensaciones del mundo exterior, formando el espíritu), están tan estrechamente unidos y son tan íntimas y recíprocas sus relaciones, que no podría funcionar ninguna parte del *organismo sin su recíproca acción*: el corazón late e impele la sangre en virtud de las contracciones nerviosas; los centros nerviosos y los nervios funcionan en virtud de la energía proporcionada por la sangre.

Los músculos forman, revistiendo el esqueleto (que existe para ofrecerles el punto de apoyo y proteger los centros del sistema nervioso y de la circulación) la parte más sólida de la composición del cuerpo, y a ellos se refiere toda la actividad de relación con el mundo exterior y toda la expresión. Los pequeños órganos de los sentidos son como la ventana por la que el alma recibe las imágenes necesarias para la construcción psíquica; pero a los músculos está reservada la consecuencia *práctica* de la vida. Con estos maravillosos instrumentos del movimiento se desarrolla todo el trabajo de la voluntad. El objetivo del alma es disponer de estos medios de expresión con los cuales la idea se convierte en hechos y el sentimiento se traduce en obras.

Teniendo los músculos finalidad tan elevada, realizan un complicadísimo trabajo de coordinación y facilitan al mismo tiempo de modo tan grande la circulación de la sangre, que representan la principal ayuda del corazón. Pero esto es como una "consecuencia" natural de aquel movimiento que obra en servicio de las funciones de relación.

Pero ha sucedido que al hombre (especialmente al niño) se le obligó a una vida inactiva, a un trabajo psíquico artificialmente aislado de los órganos a los que debe estar unido, que no es solamente el cerebro sino también los órganos de los sentidos y el sistema muscular.

Y el decaimiento físico ha sido la consecuencia, porque la vida vegetativa forma también parte de la unidad entera del individuo. Las consecuencias educativas de este hecho fué un llamamiento de la *vida activa*, de la vida *motriz*, con el objeto principal de reavivar e intensificar la vida *vegetativa*, cuya languidez lleva aparejadas la debilidad física, la alteración del recambio material y, de consiguiente, la predisposición a las enfermedades. El sistema muscular, al que corresponden las altas funciones de la vida de relación, fué por esto degradado hasta el extremo de tener que ayudar a la sangre para que proceda más de prisa en su circulación difícil y complicada. Los órganos de las expresiones del alma se convirtieron en bomba aspirante e impelente del líquido sanguíneo.

Semejante trastrueque de funciones no puede beneficiar al hombre en su vida normal; al error de la apatía ha seguido un error funcional. Se quiso subsanar una equivocación con otra equivocación. Y queda más y más ofendida la vida física, su expresión moral, porque el acrobatismo y la lucha, los juegos y otras reacciones, disipan la vida superior del hombre.

¿Qué se hace cuando un hueso está dislocado y produce deformación, dolores y tantos otros males? Se coloca el hueso en su sitio para restablecer la función normal. Hecho esto, las consecuencias que eran efecto de una causa única desaparecen de por sí. El error educativo consistió, pues, en dejar vagar el pensamiento y la fantasía vanamente, dejando languidecer los sentidos e inertes los músculos, siendo así que sentidos, centro nervioso y músculos forman un todo. La corrección ha de consistir en poner en estado activo el funcionamiento de los órganos ligados a la vida psíquica. El trabajo mental debe ir acompañado de sensaciones de verdad y belleza que lo reanimen y de movimientos que pongan en práctica las ideas y dejen huellas en el mundo exterior en el que deben ayudarse mutuamente los hombres. Los ejercicios musculares deben estar siempre al servicio del alma y no claudicar por precipitarse sirviendo a la parte material de la vida vegetativa, en lo que se llama "vida física".

Por ejemplo, el trabajo es un ejercicio muscular que está

al servicio de la personalidad psíquica y, cuando el hombre trabaja, ayuda indirectamente a la sangre a circular y a los pulmones a respirar.

El problema de la salud es también un problema de trabajo.

Trabajar al aire libre, en buenas condiciones de nutrición y dentro de los límites que la más elevada función de la personalidad humana señala, es vivir normalmente y gozar de buena salud.

CAPITULO V

LA NATURALEZA EN LA EDUCACION

Durante mucho tiempo, la influencia de la naturaleza sobr la educación del niño se consideró solamente como un facto moral. Se buscaba únicamente el desarrollo de determinado sentimientos suscitados por maravillosos objetos de la natu raleza: las flores, las plantas, los animales, los paisajes, lo vientos, la luz, etc.

Más adelante se trató de aplicar la actividad del niño a l naturaleza, iniciándolo en el cultivo de los llamados "campi llos educativos"; pero el concepto de *vivir* en la naturaleza, conquista más reciente de la educación. En efecto, el niño n cesita no solamente conocer la naturaleza sino vivir natural mente. El hecho más importante estriba cabalmente en libra todo lo posible al niño de los vínculos que le aislan en la vid artificial creada por la convivencia social.

Desde hace poco tiempo y bajo la forma de *Higiene d la Infancia,* se viene cultivando parte de la educación físic consistente en poner a los niños un poco más en contacto co el aire libre en los jardines públicos o dejarlos durante hor enteras semidesnudos a la orilla del mar expuestos a lo rayos del sol. Los vestiditos más sencillos y cómodos, lo calzados en forma de sandalias y la desnudez de las extremi dades inferiores, son tímidas tentativas para librar a los niño de los vínculos opresores que impone la civilización. Pero consideramos que si a los niños débiles, tuberculosos y raqu ticos los exponen a la acción de la naturaleza en los sanatori modernos, porque la experiencia ha demostrado que el m jor remedio para curarlos es hacerles dormir al aire libre vivir al sol, se comprenderá fácilmente que los niños normal y fuertes no sólo resistirían sino que se fortalecerían más los expusiéramos más de lo que hacemos a los elementos n turales. Pero existen aún demasiados prejuicios acerca de est



porque todos nos hemos entregado voluntariamente prisioneros y le hemos cobrado tal cariño a nuestra prisión, que la transmitimos a nuestros hijos. Poco a poco, la naturaleza ha quedado reducida, en nuestra concepción de ella, a las flores que vegetan y a los animales domésticos útiles para nuestro alimento, trabajo o defensa. Con esto nuestra alma también se ha "empequeñecido"; se ha adaptado a contrastes y contradicciones; a confundir hasta el placer de ver animales con el estar cerca de las pobres bestias destinadas al sacrificio para destinos y el contemplar el canto y la belleza de los pajarillos

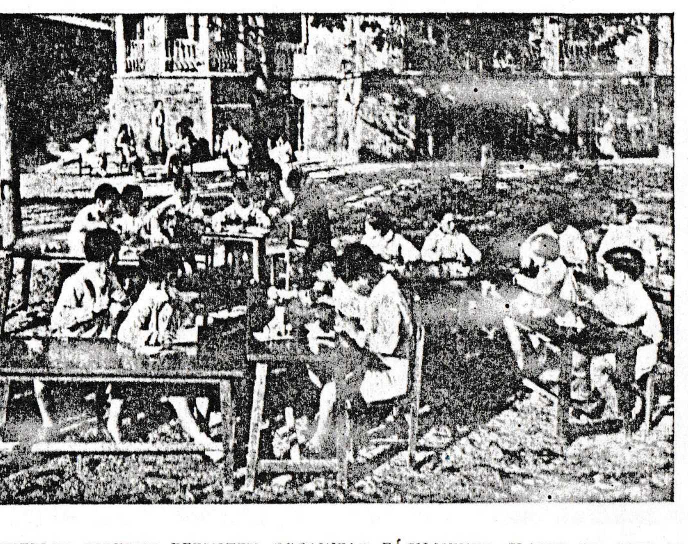


JUEGOS AL AIRE LIBRE

encerrados en jaulas, con una especie de nebuloso "amor por la naturaleza". Y así, en la confusión de prisión secular, se llega a las concepciones más inverosímiles.

Realmente, la naturaleza da miedo a muchos. Se teme al aire y al sol como a mortales enemigos; se teme a la brisa nocturna como a serpiente escondida en la vegetación y al agua tanto como al incendio. Si las exhortaciones de la higiene impulsan al hombre hacia la naturaleza, este recluso voluntario lo hace tímidamente, con infinitas precauciones. Dormir al aire libre, exponerse al viento y la lluvia, desafiar al sol y zambullirse en el agua, son cosas de las que se puede llegar a hablar, pero no a poner en práctica.

¿Quién es el que no se apresura a cerrar la puerta por temor a una corriente de aire? ¿Quién no cierra herméticamente las ventanas antes de acostarse, sobre todo si es invierno y llueve? Casi nadie duda de que dar un largo paseo por el campo, bajo el sol y la lluvia, sin resguardarse en los abrigos que se encuentran al paso, es un rasgo de heroísmo, una temeridad. Hay que estar acostumbrados, dicen; y no se mueven. ¿Pero entonces, cuándo se acostumbrarán? Quizá serán los niños los que han de acostumbrarse. Tampoco; al contrario, los protegen más. Hasta los ingleses, propulsores



LOS MUEBLES LIGEROS PERMITEN ORGANIZAR FÁCILMENTE CLASES AL AIRE LIBRE

de los deportes, excluyen a los pequeñuelos de las pruebas de la naturaleza y de la fatiga. Es precisamente en Inglaterra donde la *nurse* que sabe su obligación, lleva a los niños, ya crecidítos, en cochecitos y a la sombra cuando hace buen tiempo y no les deja andar mucho ni obrar espontáneamente. No; el deporte, donde existe, es una verdadera batalla entre los jóvenes más robustos y animosos, los mismos que son llamados al servicio de las armas para combatir al enemigo.

Sería prematuro decir: desatraillad a los niños, secundadlos: ellos salen a la calle cuando llueve; se quitan los zapatos cuando encuentran un charco; cuando la hierba está húmeda corren por el prado, con los pies descalzos, para hollarla; des-

cansan pacíficamente cuando el árbol les invita a dormir a su sombra; gritan y ríen cuando el sol les despierta por la mañana, como despierta a toda criatura viviente que divide el día entre la vela y el sueño... Pero, en cambio, nos preguntamos con ansiedad qué tendríamos que hacer para que el niño durmiera después de la salida del sol y enseñarle a no quitarse los zapatos y a no correr por los prados. Cuando, coercido por nosotros, degenerado e irritado por su prisión, mata insectos o pequeños e inofensivos animalitos, nos parece "muy natural" lo que hace, y no nos percatamos de que la naturaleza es



Una clase de labor en el jardín

ya ajena a su alma. Lo que queremos es que nuestros hijos se adapten a la prisión y no nos molesten.

Las energías musculares de los niños, aun de los más pequeños, son superiores a lo que nos imaginamos; mas para conocerlas, es preciso dejar libre a la naturaleza.

El niño que vive en la ciudad, se cansa en seguida de andar, y por eso creemos que no tiene fuerzas. Pero su cansancio proviene del ambiente, del aburrimiento, del vestido inadecuado, del tormento que sufren sus piececitos encerrados en zapatos de cuero; del ejemplo aplastante de las personas que pasan por su lado calladas, indiferentes y serias. Los atractivos de un vestido a la moda que puede ser admirado o de un

club al que podrá pertenecer, son cosas de un mundo que no existe para él. La pereza le invade y quisiera que le llevaran en brazos.

Pero si los niños se encuentran en plena naturaleza, se revelan sus fuerzas y aun los que no han cumplido los dos años de edad, si son normales, de fuerte constitución y están bien nutridos, recorren a pie varios quilómetros y suben empinadas y largas cuestas al sol sin cansarse.

Me acuerdo de un niño, de unos seis años, que estuvo perdido varias horas. Había trepado a lo alto de una colina creyendo que desde allí vería el mundo que había a la otra parte



Trabajando al aire libre

y volvió desilusionado por no haber encontrado lo que buscaba, pero no cansado.

Conocí a un joven matrimonio que tenía un hijito de dos años. Los padres, que querían ir a una playa bastante lejana, pensaron en llevar al niño en brazos un rato cada uno; pero se hubieran cansado demasiado. Sucedió, pues, que el niño hizo todo el camino a pie con entusiasmo y repitió el paseo cada día. En vez de llevarlo en brazos, los padres hacían el sacrificio de andar más despacio, deteníanse cuando lo hacía su hijo para coger alguna flor o cuando, viendo algún borriquillo que pacía la hierba de un prado, sentábase un momento, serio y pensativo, al lado de aquel ser humilde y privilegiado.

En lugar de llevar al niño, aquellos padres resolvieron el problema siguiéndolo y amoldando al suyo su paso.

Sólo los poetas sienten la fascinación del arroyuelo que corre entre peñas, como lo siente el niño que se entusiasma, ría y quiere pararse para tocarlo y acariciarlo con sus manitas. Nadie, que yo sepa, excepto san Francisco, admira el humilde insecto o aspira con fruición el aroma de una hierbecilla sin atractivo, como lo hace un pequeñuelo.

Salid con un niño pequeño al campo y llevadlo en brazos, por un camino desde el que se descubra un horizonte espléndido y grandioso, pero vuelto de espaldas al panorama y veréis cómo hace esfuerzos para volverse y mirar el espectáculo. Parase con él, para que lo contemple, y veréis cómo goza con aquella belleza, aunque todavía no pueda tenerse en pie y su lengua no pueda pediros que os detengáis. Podemos decir parafraseando: no sólo de leche vive el niño.

¿Los habéis visto atareadísimos dando vueltas y más vueltas alrededor del cadáver de un pajarillo caído del nido, correr de un lado a otro, contar, preguntar y agitarse con verdadera pena? Pues bien, esos son los niños que, en el próximo período de degeneración, irán a cazar nidos.

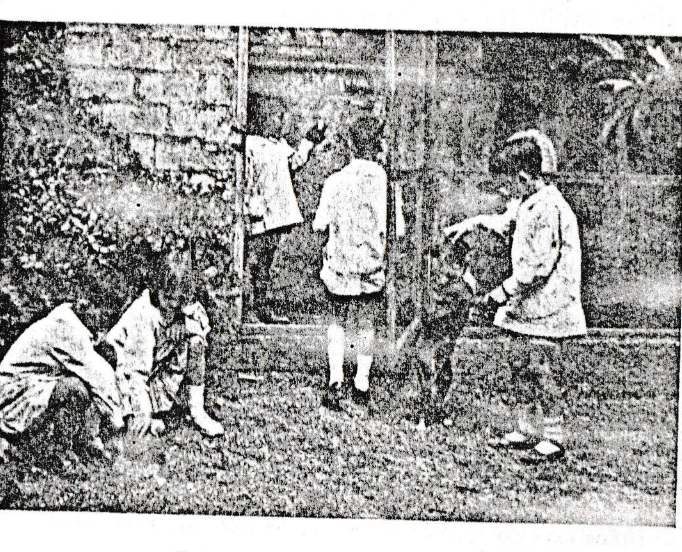
El sentimiento de la naturaleza crece con el ejercicio como todo lo demás, y no lo transfundimos con descripciones o exhortaciones pedantescas a niños inertes y aburridos encerrados entre cuatro paredes y acostumbrados a ver y oír que la crueldad con los animales es una necesidad de la vida. Es la experiencia lo que hace mella en su ánimo: la muerte de la primera paloma voluntariamente matada por una persona de su famiia es el punto negro en el corazón de casi todos los niños. Debemos a los niños una reparación más que una lección. Debemos curar las heridas que inconscientemente hemos abierto, las enfermedades espirituales que padecen ya estos graciosos hijos de los prisioneros del ambiente artificial.

La naturaleza en la educación escolar.—La educación en la escuela podrá fijar la atención del niño en objetos particulares que precisen lo que él haya de considerar como sentimientos hacia la naturaleza o despierten en él sentimientos latentes o extraviados. En darle motivos de actividad y conocimientos que le interesen está, como en cualquier otra rama, la posibilidad de la educación escolar.

El niño, que es el más grande observador espontáneo de la

naturaleza necesita indispensablemente tener a su disposición *material* para ejercitarse.

Los cuidados solícitos.—Los cuidados solícitos para con los seres vivientes, son la satisfacción de los instintos más vivaces del alma infantil. Se podría, pues, organizar fácilmente un servicio activo de cuidado de las plantas y especialmente de los animales. Nada hay más eficaz para despertar una actitud de previsión en el niño que vive un momento fugaz sin preocuparse por la mañana; pero cuando sabe que los animales le necesitan y que las plantas se secan sino las riega, su amor



Cuidando los animales amigos

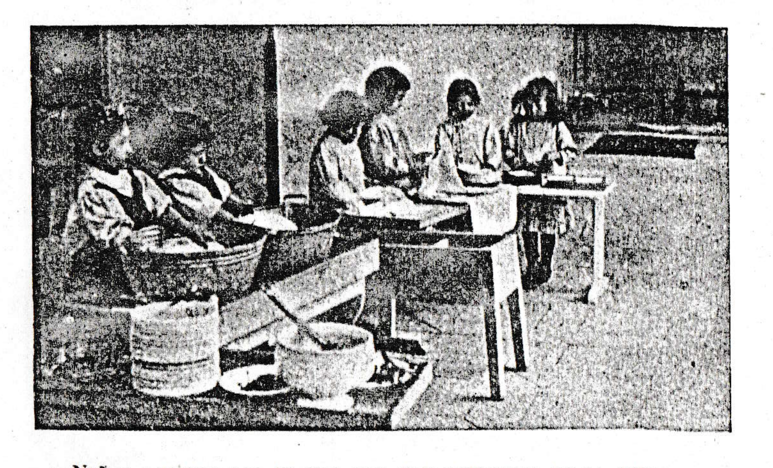
va atando con un hilo nuevo el momento que pasa al renacer del día siguiente.

Una mañana, después de haberse cuidado pacientemente de llevar cada día comida y agua a la clueca, se encuentra con un enjambre de polluelos en el mismo lugar donde estaban los huevos que la gallina cobijó tanto tiempo bajo sus alas. ¡Qué alegría, qué entusiasmo! De aquí nace el deseo de más amplia ayuda, y busca pajitas, hilas de algodón o vedijas de lana para los pajarillos que anidan bajo el alero de su casa o en los árboles del jardín. Y un piar creciente le da las gracias.

La metamorfosis de los insectos y los cuidados que tienen las madres con sus hijuelos, son objeto, por parte de los niños, de pacientes observaciones. Un niño quedó tan impresionado

de la metamorfosis de los renacuajos, que hablaba de su desarrollo y de las varias fases de la rana como un pequeño sabio.

La naturaleza vegetal también les interesa sobremanera. En una "Casa dei Bambini" de Roma, no disponiendo de terreno alguno cultivable, se habían dispuesto tiestos de flores alrededor de una gran terraza y plantas enredaderas a lo largo de las paredes. Los niños no olvidaron nunca el regar las plantas con sus pequeñas regaderas. Un día los encontré sentados en el suelo formando corro alrededor de una espléndida rosa que se había abierto durante la noche. Permanecían silen-



Niños lavando los platos que han utilizado en la comida

ciosos y tranquilos, verdaderamente sumidos en muda contemplación.

En cierta ocasión, una niña que había crecido en el culto de los flores y de los jardines, que su madre y maestras fomentaron en ella, estaba mirando desde la azotea con evidente entusiasmo. "Allí—dijo a su madre—hay un jardín que da cosas de comer." Era una huerta, que la madre consideró indigna de admiración; pero la niña quedó entusiasmada.

El prejuicio del jardín.—También en medio de la naturaleza tenemos prejuicios que hacen difícil reconocer la verdad. Nos hemos formado una idea demasiado simbólica de las flores, y procuramos adaptar la actividad del niño a nuestras

propias ideas en vez de observarle para interpretar sus ve daderos gustos y necesidades. Y así, en la jardinería tambi la actividad del niño no puede salir de los límites artificio mente señalados por el adulto. El enterrar la semilla y esper que brote, es un trabajo demasiado pequeño y una espera d masiado larga para el niño, el cual desea realizar trabaj de importancia y poner en relación directa su actividad co los productos de la naturaleza.



Labores agrícolas

Indudablemente los niños aman a las flores; pero no contentan con permanecer entre ellas y contemplar las roj corolas. A los niños les gusta obrar, conocer, explorar ind pendientemente de la belleza exterior.

El trabajo más grato.—Las experiencias hechas, nos h demostrado que para los niños dejados en libertad de elecció el trabajo más grato no es el de la siembra sino el de la rec lección que, como se sabe, no es menos intensa. Puede deci que la recolección intensifica el interés por la siembra. que más ha experimentado la cosecha, mayores encantos ocu tos encontrará en la siembra.

Unas de las más brillantes experiencias fueron la recole ción de trigo y la vendimia: la siega de un campito lleno espigas y el formar hacecillos que se atan con lazos de viv

[illegible], ha tenido mucho éxito y puede dar lugar a hermosas fiestas campestres. El cuidado de la vid, la vendimia, la selección de la uva y la colocación de los racimos en cestitos, se prestan también a diversas fiestas.

Lo mismo se puede decir acerca de los árboles frutales: la recogida de la almendra interesa aún a los niños más pequeños, los cuales realizan un trabajo verdaderamente útil buscando por el suelo las almendras que han caído para echarlas en el saco. Buscar las fresas escondidas entre las hojas es un trabajo tan agradable como el de buscar la olorosa violeta.

Resultado de estas experiencias es el interés que demuestra el niño por una siembra en grande, por ejemplo, la de un campo de trigo con todas sus manipulaciones. Sólo el adulto puede abrir los surcos; pero los niños saben formar los montoncitos de semilla que van tomando de un cesto y los echan en aquéllos. El nacer de tantas briznas de hierba tierna y pálida, proporciona a la vista y al alma una gran satisfacción. El crecimiento dijérase que lo hace más evidente la cantidad uniforme de largas líneas paralelas que van tomando color. Parece que la grandiosidad es el resultado de las sumas de hechos singulares que por sí mismos no tienen gran interés. Las doradas espigas mecidas por el viento que crecen, crecen hasta sobrepasar los hombros del niño, entusiasman a la pequeña tribu que espera la recolección. Aunque nuestras plantaciones no tuviesen otra finalidad que la del entretenimiento, bastarían para demostrar que la "vida del campo" es más adecuada para el niño que la filosofía y el simbolismo de las flores.

Una parcela de hierbas aromáticas tiene un interés práctico porque la actividad del niño se aplica a escoger las de distinto perfume. El ejercicio de distinguir cosas semejantes y buscar un aroma en vez de una flor, requiere un esfuerzo íntimo y suscita el deseo de descubrir algo que está escondido.

Naturalmente, las flores también le interesan al niño; pero el cortar flores es más antinatural que recoger los frutos que la tierra ofrece por medio de las flores. Estas, con su bella y pasajera vistosidad, dijérase que llama a los insectos más que al hombre para que la ayuden a realizar una misión de perpetuidad. En efecto, los niños educados en la satisfacción de sus necesidades, se sientan a menudo junto a las flores para admirarlas; pero se levantan en seguida en busca de actividad, porque es con la actividad con lo que ellos mismos hacen brotar los propios gérmenes cargados de belleza.

Sencillez.—El trabajo requiere variedad. No es necesaria la finalidad de la siembra o de la recolección para alentar al niño, pues éste realiza de muy buen grado los actos más sencillos que tengan un resultado inmediato notable como, por ejemplo, limpiar los arriates de plantas malas, quitar las hojas secas o podar alguna rama vieja. Disponer de un vasto campo de actividad es dar ocasión a nuevos experimentos y cimentar difíciles empresas; es la satisfacción del espíritu animador que impulsa al niño a penetrar en el mundo.

En los grabados que ilustran esta obra, se ve a niños muy pequeños realizando trabajos agrícolas.

El cuidado de los invernáculos, la preparación del agua para las plantas acuáticas, la colocación de las redecillas que protegen el agua contra los insectos y otras cosas parecidas, son trabajos difíciles en la práctica por falta de ambiente, pero no constituyen obstáculos para las fuerzas o la voluntad del niño.

Nuestro jardín.—Otro criterio que nos guió para poner al niño en condiciones de manifestar libremente sus necesidades, fué el de "limitar" el campo o el jardín a las necesidades espirituales. Es común la creencia contraria de que se debe proporcionar al niño "un espacio ilimitado", porque en este caso se le considera desde el punto de vista de su vida física y de consiguiente los límites deberían estar señalados por la ligereza de las piernas que corren. Mas, aun considerando como límite del terreno la "carrera", si se quiere determinar con alguna exactitud dicho límite, lo encontraremos positivamente mucho más estrecho de lo que nos lo imaginamos. En un campo inmenso, los niños juegan y corren siempre en un mismo lugar, ángulo o espacio estrecho, porque todos los seres vivientes tienden a localizarse y a ponerse confines.

Este criterio se aplica también considerando la vida psíquica. Los límites se deben encontrar en la justa medida que hay entre el exceso o la insuficiencia de espacio y de cosas. Al niño no le atrae el llamado "campillo educativo" demasiado pequeño para él, propiedad mísera que ni satisface siquiera su amor propio individual. Que sea o no propiedad suya, no importa al niño satisfecho en sus necesidades; lo que quiere

es precisamente esta satisfacción. El niño debe poder vigilar y cuidar cuantas plantas "caben" en su conciencia y se graban en su memoria, las que pueda conocer.

Un jardín con demasiadas plantas y demasiadas flores es, para nosotros, un lugar poblado de "desconocidos" ajenos a nuestro ánimo. Los pulmones respirarán bien allí, pero el alma no es correspondida.

Un arriate pequeño tampoco puede satisfacernos, porque lo que contiene es una miseria que no basta a nuestras necesidades, no satisface el hambre del espíritu que quiere corresponder a las criaturas. Hay, pues, que fijar límites, pero que sean justos: los de nuestro jardín, donde cada planta nos es querida y nos presta su ayuda sensible para sostén de nuestro yo íntimo.

El criterio de los límites ha despertado mucho interés y en distintos países se le ha dado la interpretación práctica de que los jardines deben responder a las necesidades del espíritu infantil. La arquitectura de nuestros jardines corre hoy pareja con la de las "Case dei Bambini".

La educación de los movimientos

En las escuelas públicas se suele llamar *gimnasia* a una disciplina muscular colectiva que tiende a hacer seguir los mismos movimientos a todos los alumnos a la vez. Existe además, la gimnasia con aparatos, que es el primer paso hacia el acrobatismo.

Estas diversas clases de movimientos se han considerado útiles para contrabalancear la inercia muscular de los alumnos que han de hacer vida sedentaria para sus estudios, manteniendo una postura determinada por la disciplina escolar, esto es, sentados muy derechos en los bancos de madera. Así entendida, la gimnasia representa un remedio obligatorio para un mal impuesto. No hay nada más característico y casi simbólico del *viecux régime* que estas acciones y contracciones impuestas por el maestro que prodiga imperialmente al niño pasivo, *disciplinado*, los males y los remedios.

Las corrientes modernas que ponen la gimnasia en otros planos distintos, como los juegos al aire libre, establecidos en Inglaterra, o la gimnasia rítmica iniciada por Dalcroce, consideran al niño más humanamente, le dan la posibilidad

de *desentumecerse* de las posturas forzadas, con mayor respe a su personalidad. Pero todo esto no es más que reacción d una vida equivocadamente entendida y no tiene ninguna in fluencia modificadora sobre la vida misma. Es como una di versión fuera de la exsitencia habitual.

Hacer penetrar la educación muscular en la vida de lo niños, ligándola a la vida práctica de cada día, ha sido un de las obras prácticas de nuestro método, que ha introducid tan plenamente la educación de los movimientos en el con junto único e inseparable de la educación de la personalida infantil.

El niño, como sabemos, es presa de continua movilidad La necesidad de moverse, irresistible en la infancia, se va ate nuando con el desarrollo de los poderes inhibitorios, los cua les, armonizando con los impulsos motores, van fabricand los artificios destinados a obedecer a la voluntad. Así, el niñ más desarrollado tiene artificios motores más obedientes; cuando una voluntad ajena influya sobre la suya, podrá con tener el impulso. Esto, empero, queda siempre como funda mento de la vida de relación, porque es precisamente la ca racterística que distingue del reino vegetal no sólo al homb sino a todo el reino animal. El movimiento es por esto cond ción *sine qua non* de la vida; y la educación no puede co cebirse como moderadora y menos aún como entorpecedo del movimiento, sino como una ayuda para emplear bien l energías y dejarlas desarrollar normalmente.

Los niños tienen en la naturaleza una guía que les condu a modificar la manera de moverse. Esto no necesita demostr ción. El niño tiene movimientos desordenados continuos, com quien padece de corea: el de tres años se mueve siempre, tira al suelo a menudo, corre y lo toca todo; el de nueve añ anda y se mueve sin sentir ya la necesidad de arrastrarse p el suelo o de aferrar los objetos que encuentra a mano.

Estas modificaciones viven por sí mismas, independien mente de toda influencia educativa y va unida a ellas u transformación externa en las proporciones del cuerpo, ent la longitud del busto y la de las extremidades inferiores. el recién nacido, el tamaño del busto, tomado desde el vérti de la cabeza hasta el pliegue inguinal es igual al 68 por 100 la altura total del cuerpo y, de consiguiente, las piernas repr sentan el 32 por 100 de la estatura, mientras que en el adul el busto y las piernas tienen, aproximadamente, igual lon

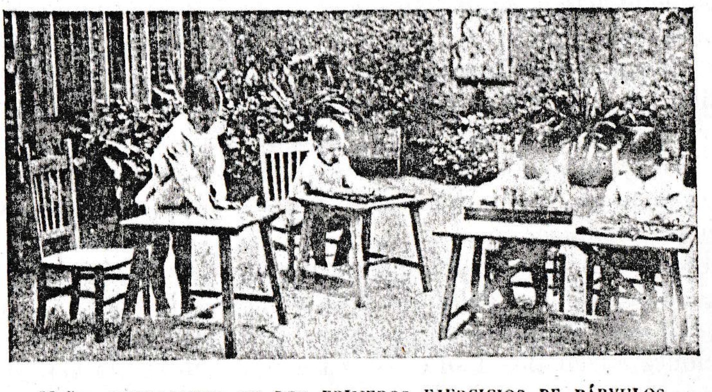
...to. La transformación de estas proporciones forma parte del crecimiento. Cuando el niño ingresa en nuestras escuelas a los tres años de edad, sus piernas corresponden al 38 por 100 de la estatura; después éstas crecen, con relación al busto, hasta superar en mucho las proporciones del adulto, pues a los siete años las piernas son el 57 por 100 de la estatura. Y sabido es que, por lo contrario, después de la pubertad, es el busto el que crece más hasta alcanzar las proporciones adultas definitivas.



Niños trabajando con los bastidores (Ejercicios de vida práctica)

Bastaría considerar tan elemental detalle del crecimiento para comprender que los niños han de tener distinta necesidad de moverse y que es necesario observarlos en sus movimientos espontáneos para ayudarlos, con la educación, a alcanzar la finalidad del crecimiento. Indicaremos algún carácter fundamental: los niñoss de piernas cortas hacen grandes esfuerzos para mantener el equilibrio perfecto; disimulan cosiendo, las dificultades que tienen para andar y sienten necesidad de descansar tendido el busto en el suelo y las piernas levantadas. La posición casi natural del niño de pecho es la decúbito supino con los piececitos al aire, que se coge con las

manos; y el de tres a cinco años de edad busca la posición de descanso en decúbito prono, levantando las piernas desde la rodilla y, a veces, con los hombros levantados porque se apoya en los codos; es decir, prefiere la posición de boca abajo. También es necesario buscarles posiciones de descanso distintas de la de sentarse en una sillita. A los niños les gusta sentarse en el suelo con las piernas cruzadas buscando la más amplia base de apoyo. Considerando tales necesidades naturales y un descanso que interrumpa el movimiento continuo, en las "Case dei Bambini" hay alfombritas que, de ordinario, están enrolladas y colocadas en un rincón de la clase. Los niños que prefieren trabajar en el suelo a hacerlo en las mesitas, han de



Niños trabajando en los primeros ejercicios de párvulos
El niño que está de pie limpia su mesa antes de empezar el trabajo

tomar primero una alfombrita y extenderla; y como ningún adulto dirige las posiciones que han de tomar, siguen tranquilamente los dictámenes de la naturaleza.

Gimnasia y trabajo.—Pensándolo bien, los ejercicios de vida práctica son una verdadera gimnasia, cuya palestra perfeccionadora de los movimientos es el ambiente en que se vive. Muy distintamente de lo que es el trabajo manual, que produce cosas nuevas, en estos ejercicios se conservan las cosas existentes y hay una continua mudanza de objetos, dirigida por la inteligencia que quiere alcanzar un fin determinado. Enrollar una alfombrita, cepillar un par de zapatos, lavar un cubo o un suelo, poner la mesa, abrir o cerrar cajones, o puertas o postigos, arreglar un aposento, poner en orden las sillas, correr una cortina, trasladar un mueble, etc., son ejercicios en

los que todo el cuerpo se mueve o en los que los movimientos se ejercitan particularmente y se perfeccionan. La costumbre del trabajo enseña al niño a mover los brazos y fortalece sus músculos más que la gimnasia ordinaria. No obstante, los ejercicios de vida práctica no deben considerarse como simple gimnasia muscular, sino como "trabajo". Un trabajo que se ejecuta sin que los músculos se cansen, porque el interés y la variedad los reaniman con cada movimiento. Es el ejercicio natural del hombre que, cuando se mueve, debería hacerlo con un objeto determinado: los músculos deberían servir siempre a la inteligencia y permanecer así en la unidad funcional de la personalidad humana. Si el hombre es el ser inteligente y muscularmente activo, su descanso está en la actividad intelectual, de la misma manera que el reposo de todo ser está en el ejercicio normal de las funciones propias. Debemos, pues, ofrecer al niño, en el ambiente que le circunda, *medios* para ejercitar su actividad recordando que la "Case dei Bambini" alberga niños de diferentes edades—de tres a seis años—, que viven, como hermanos, en familia y que, por lo tanto, necesitan ocupaciones distintas.

Los objetos que se emplean en los ejercicios de vida práctica, no tienen una determinación científica; son los mismos que ven usar los niños en sus casas, pero construídos en proporciones adecuadas a su edad. El método no fija la cantidad, porque ésta depende de los medios económicos de la escuela y, sobre todo, de las horas que los niños permanezcan en ella. Si la escuela tiene jardín, una de las ocupaciones prácticas será el cuidado de los arriates, la limpieza de las plantas, la recogida de la fruta madura, etc. Si el horario es largo, la comida será otra ocupación práctica porque lleva aparejada ejercicios más difíciles e interesantes que todos los de la vida práctica, como son los de poner manteles y cubiertos, servir la mesa, comer decentemente, lavar platos y vasos, etc., y especialmente porque esta actividad está destinada a satisfacer una función vital, predominante.

EL TRABAJO.—Cuando el niño llega a la escuela se desnuda solo y cuelga su ropita en perchas tan bajas que las alcanza fácilmente el pequeñuelo de tres años. Pilas más bajas que la rodilla de un adulto, con los enseres necesarios para el aseo, pastillas de jabón, cepillitos para los dientes, toallitas, etc., están al alcance de los niños; y a falta de pila, un lavabo cual-

quiera, aunque sea una palangana colocada encima de un banquillo, con un jarro y con un cubo para echar en éste el agua sucia. Una cajita con cepillos para los zapatos; una bolsa, colgada de la pared, que contenga cepillos para la ropa, tan estrechos que pueda abarcarlos bien la manecita del niño, son objetos prácticos. Y donde se pueda, convendrá poner un tocador pequeño y tan bajo que refleje el espejo, el espacio intermedio entre el pie y la rodilla del adulto; de esta manera,



LA CAJA DE LOS CEPILLOS PARA LA LIMPIEZA DE LOS ZAPATOS NO ES UN JUGUETE QUE LES DISTRAE, SINO UN MEDIO DE TRABAJO QUE EDUCA A LOS PEQUEÑOS

el niño se verá sentado y podrá componerse el cabello si el viento de la calle o el sombrerito le hubiese despeinado, para lo cual se ha de tener un peinecito y un cepillito para la cabeza. El niño se pone luego el delantal o la blusa y ya está dispuesto para entrar en la clase.

Si la clase no está en orden, tendrá que hacer algún trabajo: tirar las flores marchitas que hay en los floreros o cambiarles el agua, o quitar el polvo... De las alcayatas cuelgan trapos de varias clases y colores, zorros y plumeros multicolores. Los niños toman los más adecuados y dan comienzo a

limpieza. Hay que quitar la mancha que ha caído en una mesita: se emplea el jabón y el cepillo. Se ha derramado el agua, y hay que enjugar el suelo en seguida. Han caído al suelo unas migajas de pan o una hoja seca: allí está la escoba, pequeñita y ligera que invita a que la tomen con los bonitos colores y las pinturas que adornan el mango. ¡Qué lindo es el cogedor verde con lunares rojos o blancos! Estos trabajos se hacen siempre que hay ocasión; para realizarlos no hay horas señaladas por la mañana ni por la tarde. El niño vigila sin cesar su ambiente, su "Casa", y si ve una silla fuera de su lugar, que da aspecto de desorden, podemos estar seguros de que serán los niños más pequeños quienes lo notarán: antes de los tres años de edad, el limpiar los muebles y poner los objetos en orden es el trabajo más importante y ennoblecedor y, por lo tanto, el que llama e invita más a la acción.

La voz de las cosas.—La maestra vigila, es cierto, pero son las cosas de distinto género las que "llaman" a los niños de distintas edades. El brillo, los colores, la belleza de las cosas bonitas y adornadas, son verdaderamente "voces" que atraen la atención del niño y le estimulan a obrar. Esos objetos tienen una elocuencia que ninguna maestra puede alcanzar: "¡Tómame —dicen—, consérvame intacto, colócame en mi sitio!" Y la ejecución de esto, de acuerdo con la invitación de las cosas, produce al niño alegre satisfacción y el despertar de ejemplos que le predisponen a trabajos más difíciles de desarrollo intelectual. Con frecuencia, empero, son varias voces de las cosas las que le llaman; la llamada es una orden compleja, porque algunos trabajos importantes requieren no un niño sólo sino una colectividad organizada, un aprendizaje y larga preparación, como, por ejemplo, el poner y servir la mesa y levantar los mantales.

Los talentos.—Sería un error querer juzgar, antes de haber la experiencia, la capacidad de los niños según su edad y excluir a algunos por suponer que no pueden prestar ninguna ayuda. La maestra debe siempre abrir caminos y no rechazar ninguna por falta de confianza. Los niños, por pequeños que sean, desean constantemente hacer algo, siéntense impulsados a ejercitarse con más fuerza que los grandes. La buena maestra buscará, pues, la contribución que aun el más pequeñuelo pueda aportar. El de dos años y medio podrá llevar el pan y el de

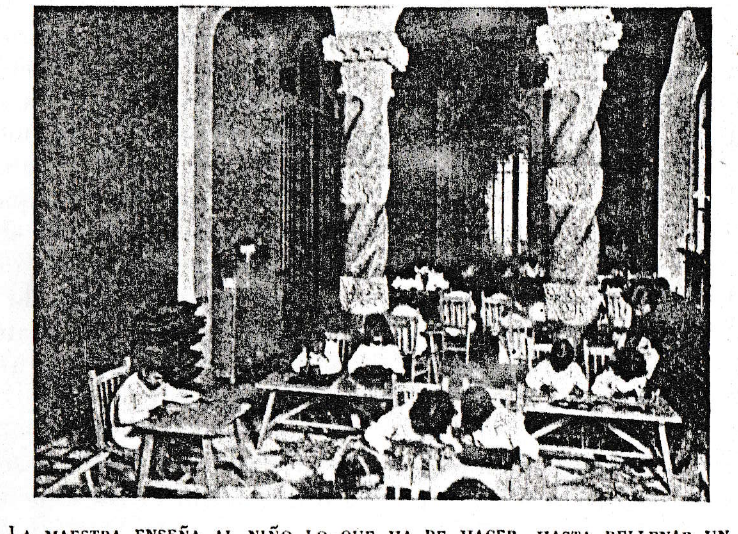
cuatro y medio la sopera calentita. La importancia del trabajo no preocupa a los niños, que están satisfechos y contentos cuando han dado el máximo rendimiento que se puede esperar de su capacidad y no se ven excluídos de la posibilidad que les ofrece el ambiente para ejercitarse. La obra más admirable es la que manifiesta las posibilidades máximas de cada uno. El niño tiene una especie de ambición interior, que consiste en hacer producir todo lo posible los "talentos" que Dios le ha dado, como en la parábola del Evangelio, y cuando lo consigue se atrae el interés conmovido de muchos admiradores. Los niños invitados al banquete, no quieren solamente comer, sino que les encanta la ocasión propicia de ejercitar sus fuerzas interiores y, a menudo, sus nobles sentimientos: esperar a sus compañeros, rezar la oración. No pierden el tiempo y, en ocasiones, saben aprovecharlo. Aquel diminuto camarero, cubierto con su delantalito blanco, que está quietecito y pensativo ante la mesa que acaba de cubrir diligentemente con el mantel, medita acerca del número de comensales y, de consiguiente, acerca de la distribución de los cubiertos que tiene que poner. Aquella niña reidora que escancia el agua con tanto cuidado, dirige su manecita para que la botella no toque el borde del vaso y no se derrame el líquido sobre el mantel. Corriendo y bailando llega un grupo de criaditas que llevan los platos apilados y la cristalería de cada mesa: la satisfacción ha aligerado y estimulado sus cuerpos como música retozona.

Precisión.—Quien está en contacto con estos niños observa que, bajo la actividad que los dirige hacia la consecución de varios objetivos prácticos, se oculta el secreto especial del éxito: la precisión, la exactitud con que se deben realizar los actos. El objetivo externo de verter el agua en un vaso, interesa mucho menos que escanciarla sin tocar con la botella el borde del vaso y que no caiga ni una gota sobre el mantel. El lavarse las manos es un acto que tiene mayor atractivo que el acordarse del sitio preciso donde se ha de poner el jabón o se ha de colgar la toalla.

El movimiento genérico es una función basta, tosca; pero aumenta su valor si se le añade un motivo de perfeccionamiento: entonces las manos no se lavan para tenerlas limpias, sino para adquirir la habilidad de lavárselas con perfección. Lavadas así, las manos no sólo quedan limpias sino hábiles también y adquieren un refinamiento que hace superior al niño

de manos aseadas. Esta revelación de los niños que aman no sólo la actividad que tiende a la consecución de un objeto sino que además siéntense atraídos por los detalles y de aquí, por consiguiente, la exactitud en la ejecución, ha abierto más amplio campo a la educación. La *educación de los movimientos* aparece en primera línea: el aprender cosas prácticas es sólo un llamamiento externo, el motivo aparente que estimula una profunda necesidad de organización.

La edad sensible.—Los niños están en una edad en que sus movimientos tienen un interés fundamental: parecen ávidos de saber cómo han de moverse. Atraviesan una época de la vida en que es necesario llegar a ser dueños de los propios actos. Sin que nosotros lo veamos, aparte las íntimas razones fisiológicas, los mecanismos musculares y nerviosos se encuentran en el período en que se establecen las coordinaciones de los movimientos, en la época preciosa y pasajera de construcciones definitivas. Iniciar en la perfección en tales épocas de la vida, es una labor educativa inmensamente productiva: la maestra recoge una cosecha portentosa con el mínimo trabajo de sembrar, porque enseña a seres ávidos de determinado saber.



La maestra enseña al niño lo que ha de hacer, hasta rellenar un dibujo, y todo es para él interesante y solemne

Más que enseñar, tiene la impresión de que da, de que hace una obra de caridad. Cuando la maestra esparce entre la multitud de pequeñuelos la semilla *necesaria* a la edad de cada uno, realiza la mejor obra de misericordia, como es la de dar de comer al hambriento. Más tarde, los mismos niños tenderán a descuidar la exactitud en los movimientos, empezará a declinar la época constructiva de las coordinaciones musculares. El alma del niño pasará a otra cosa, no tendrá ya aquel amor, porque ha de reçorrer un camino señalado que es tan independiente de su voluntad como de la habilidad de la maestra. El deber le hará más adelante con esfuerzo voluntario lo que creó abundantemente en la edad del amor, o sea en el tiempo en que debía crear en sí mismo nuevas aptitudes. Luego es ésa la época propicia para iniciar a los pequeñuelos en el análisis de los movimientos.



Un agradable rincón de una clase de párvulos

El análisis de los movimientos.—Toda acción compleja tiene momentos sucesivos muy diferentes entre sí; un acto sigue a otro. Procurar conocer y ejecutar exacta y separadamente esos actos sucesivos, es el análisis de los movimientos.

Vistiéndose y desnudándose, por ejemplo, se ejecutan actos muy complexos que nosotros, los adultos, salvo en especiales condiciones sociales, ejecutamos bastante imperfectamente. La imperfección consiste en ejecutar y confundir a la vez varios movimientos sucesivos de la acción. Es un hecho semejante a la pronunciación atropellada de largas palabras en la que las sílabas se reunen en un sonido incierto y a veces

8

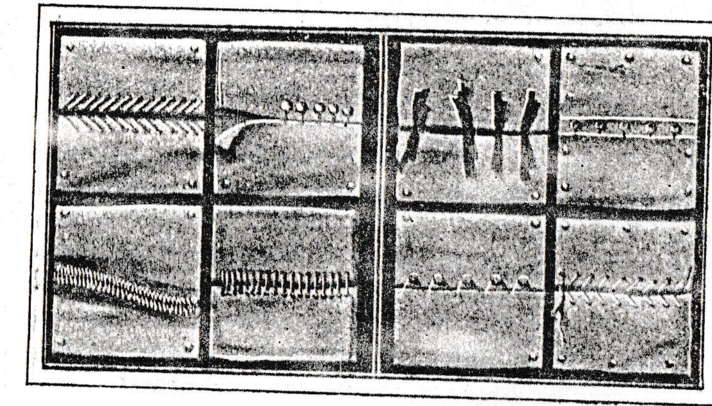
incomprensible: la persona habla mal, no hace el análisis de los sonidos que componen la paabra. La eliminación o confusión de los sonidos no tiene nada que ver con la lentitud o rapidez del lenguaje. Se puede hablar clara y rápidamente. Por lo contrario, quien habla atropelladamente, tiene de ordinario, un lenguaje lento. No se trata, pues de rapidez sino de exactitud. Ahora bien, nosotros, generalmente hablando, tenemos, con relación a muchos movimientos, imperfecciones que provienen de falta de educación y permanecen en nosotros, sin que de ello nos demos cuenta, como verdadero estigma de inferioridad. Supongamos, por ejemplo, que queremos abotonarnos la chaqueta: después de haberla mejor o peor enfilado, empezamos por meter el pulgar en el ojal y a arañar el lado opuesto en busca del botón; de manera que no sabemos cómo ese impulsado el botón a ensartarse. Lo que se debe hacer es juntar los bordes de la chaqueta, inclinar el botón hacia el ojal, pasarlo por éste y enderezarlo de nuevo, y así lo hacen los ayuda de cámara y los sastres cuando visten a sus señores o parroquianos. Los trajes se conservan de esta forma intactos durante mucho tiempo, mientras que de la otra manera a las tres o cuatro veces de abotonarlos, se deslucen y pierden su fresca elegancia. Por análoga incapacidad estropeamos las cerraduras introduciendo la llave a ciegas y mezclando los dos tiempos sucesivos de dar vuelta a la llave y empujar la puerta al tirar de ella. Con frecuencia tiramos de la puerta con la llave, a pesar de que ésta no ha sido hecha para ese uso, como lo indican los tiradores más o menos vistosos. De la misma manera deterioramos los libros cortando las hojas con instrumentos inadecuados. Lo que sucede con los objetos tal mal usados, nos pasa a nosotros, pues nuestros movimientos resultan tan rudos y groseros que echan a perder la armonía de la persona. En efecto, si observamos los modales de un aristócrata, de una persona distinguida, veremos que no hay en ellos más que movimientos completos en sus momentos sucesivos. Sin embargo, esto es propio de los que se mueven con facilidad y desenvoltura.

Economía de los movimientos.—El análisis de los movimientos va unido a su economía: no ejecutar ningún movimiento superfluo, es el grado supremo de la perfección; y de aquí, como consecuencia, el movimiento estético, la actitud o postura artística. Los movimientos griegos, por ejemplo, y los

que hoy se les asemejan más, como es el baile japonés, no son más que una selección de los movimientos absolutamente necesarios en la sucesión analítica de los actos. Un movimiento desgarbado, vulgar, está lleno, por lo general, de actos inútiles. Quien al bajar de un carruaje abre la portezuela antes de que el vehículo esté parado o pone el pie en el estribo, hace inconscientemente dos o tres actos inútiles, porque no puede bajar todavía. Y esto no es sólo inútil para el objeto de bajar del coche, sino que revela también vulgaridad.

Parece que son complicadas y difíciles estas cosas que se han de aprender; pero hay una edad en que los ejercicios de movimientos resultan interesantísimos, apasionantes; en que los instrumentos musculares y nerviosos plasman la ejecución; en la que, en fin, queda señalada para lo porvenir la persona que ha de ser distinguida o grosera: la edad infantil.

Los bastidores para abrochar.—Uno de los objetos que sirven a los niños para los ejercicios de análisis de los movimientos, son los bastidores para abrochar, que consisten en



Bastidores para atar y abrochar

unos marcos de madera con dos rectángulos de tela cada uno que se pueden unir. Cada bastidor presenta un modo diferente de unir: botones, corchetes, cintas, hebillas, etc. Estos objetos de desarrollo se refieren a los actos prácticos del vestirse. Primeramente se han de superponer los dos pedazos de tela, de modo que los lados correspondan recíprocamente a los instrumentos que sirven para abrochar o atar. Si éstos son ojetes por los que se ha de pasar una cinta, ojales y botones, o cor-

dones, exigen maniobras distintas y lo bastante complexas para que el niño pueda distinguir los actos sucesivos, cada uno de los cuales se ha de completar antes de proceder a otro. Por ejemplo, se debe inclinar el botón con una mano mientras que con la otra se superpone el ojal y cuando el botón ha pasado de canto, se vuelve a poner en posición horizontal. Cuando la maestra ha enseñado cómo ha de proceder, el niño continúa indefinidamente haciendo pruebas, abotonando y desabrochando, atando y desatando hasta que adquiere habilidad y soltura.

OTROS MEDIOS.—La siguiente enumeración puede servir de ejemplo para actos análogos.

Cerrar y abrir, distinguiendo los actos de introducir la llave teniéndola horizontalmente, darle vuelta dentro de la cerradura y tirar luego del cajón o de la puerta.

Abrir convenientemente un libro y volver las hojas una a una, tocándolas delicadamente.

Levantarse y sentarse en una silla, trasladar objetos y pararse antes de colocarlos en su sitio; andar evitando los obstáculos, es decir, sin tropezar con personas ni cosas, etc.

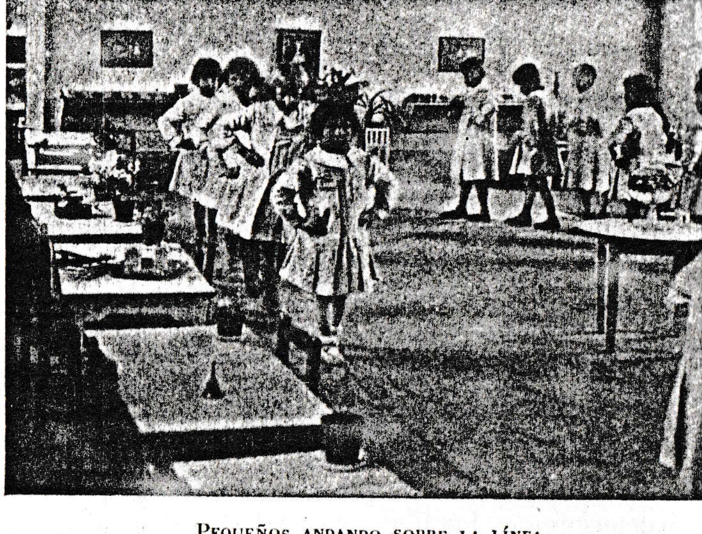
Esta es una serie de ejemplos de los ejercicios que más se repiten en las "Case dei Bambini".

Además, hay otra serie de actos que se introducen en la vida práctica del niño y se refieren a las formas externas de las relaciones sociales, a saber: saludar, recoger y entregar un objeto que ha caído a otros, evitar el pasar por delante de una persona, ceder la derecha y así sucesivamente.

LA RAYA.—Como en todo lo que es expresión múltiple de una cosa sola, es esta cosa única y fundamental lo que se busca como clave de un problema general. El perfeccionamiento de los más variados movimientos tiene también su clave, el *sine qua non* central al que va unido todo perfeccionamiento. Y éste es el equilibrio de la persona. Por eso hemos ideado un medio que sirva para ayudar al niño a mantener el equilibrio del cuerpo y al mismo tiempo perfeccionar el *andar*, que es el más fundamental de todos los movimientos.

Se traza en el suelo con yeso, o pintura para que quede permanente, una línea en forma de ancha elipse. Se ha de caminar sobre ella colocando el pie de manera que la línea sea, a lo largo, el eje de la planta del pie. La colocación exacta de

éste es lo primero que hay que enseñar: la punta y el ta[lón] han de quedar sobre la raya. Todo el que haga la prueba dando de esta manera, o sea adelantando sucesivamente pies, experimenta la sensación de que va a caer. Luego se de hacer un esfuerzo conducente a guardar el equilibrio. Cu[an]do el niño empieza a andar así con seguridad, se le ense[ña a] superar otra dificultad: a caminar de la misma manera, p[ero] tocando con el talón de un pie la punta del otro. Este eje[rci]cio lleva aparejado al esfuerzo por guardar el equilibrio el intensa atención para colocar los pies en la debida posici[ón]



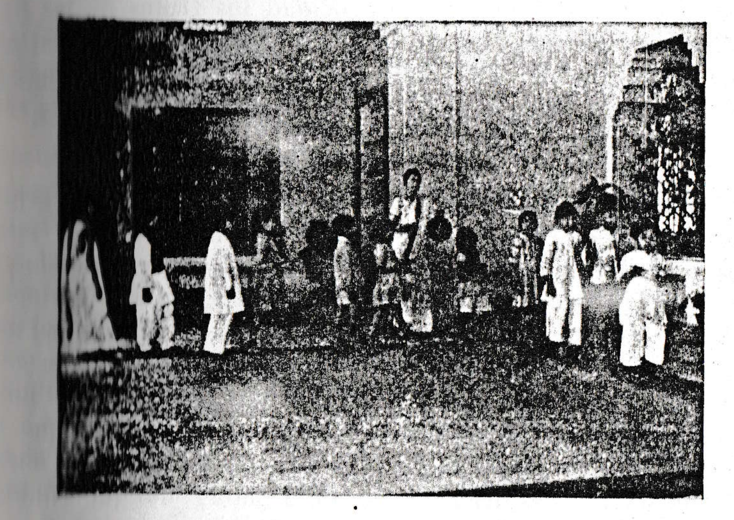
PEQUEÑOS ANDANDO SOBRE LA LÍNEA

De esto resulta la utilización de la inclinación que se obse[rva] en los niños a andar por encima de una viga o de una ba[rra] cualquiera y explica el interés que ponen los pequeñuelos nuestros ejercicios y el desarrollo que éstos tienen en nuest[ras] escuelas.

EJERCICIOS CONCOMITANTES.—Existe en nuestras escue[las] como material estatuído un poste en el que hay ensartadas m[u]chas y diferentes banderitas que atraen con la vistosidad sus colores; y sabido es cómo gusta a los niños tener en manos una bandera. Los que andan sobre la raya, en cua[ndo] han vencido las primeras dificultades y saben mantener equilibrio, pueden tomar una de esas banderitas, porque sab[en]

cuerda levantada. Si no contrapesan bien los brazos con mucha atención, la bandera irá bajando poco a poco. De consiguiente habrán de tener mucho cuidado no sólo en colocar bien los pies sobre la cuerda, sino además de no bajar el brazo que sostiene el trofeo.

Las dificultades sucesivas son ejercicios minuciosos de perturbación de movimientos: una serie de vasitos que contienen líquidos colorados. Los vasos están llenos casi hasta los bordes y hay que caminar sobre la cuerda teniendo el vaso



Escuela de Benares (India)
Las niñas marchando sobre la línea al compás del tam-tam

muy derecho para que no se derrame el líquido. Luego la mano ha de estar dominada por la misma voluntad que dirige simultáneamente los pies para que no se salgan de la raya.

Hay también campanillas que se toman al pasar y se han de tener muy derechas, es decir, perpendiculares, para que no suenen mientras se anda pisando la raya; la campanilla denuncia sonoramente el menor descuido.

Esto despierta vivísimo interés por vencer mayores dificultades, y el niño hace una gimnasia divertida que, poco a poco, le permite ser dueño de todos sus movimientos y en ocasiones es audaz, por la confianza que tiene en sí mismo. He visto pequeñuelos que, llevando en las manos varios cubos geométricos superpuestos, han dado la vuelta a toda la elipse sin

que se les cayera uno; y a otros, ponerse cestos sobre la cabeza y andar así cargados con precaución.

Inmovilidad y silencio.—Otro ejercicio de regularización de los movimientos, es el que tiene por objeto hacer posible, en lo tocante a los niños, el silencio absoluto. No para conseguir que estén relativamente callados y quietos, sino para llegar gradualmente a la perfección en lo de no emitir ningún sonido ni producir el ligero ruido que puede hacerse moviendo un pie, frotándose las manos o respirando con fuerza. El silencio absoluto implica absoluta inmovilidad. Mas como el silencio lo incluímos en los ejercicios sensoriales, nos limitamos a hacer aquí esta indicación, para completar el cuadro que ayuda a analizar y coordinar los movimientos.

Caminos abiertos.—La finalidad de estos ejercicios es el perfeccionamiento del individuo que los ejecuta. Pero los caminos que se abren a nuevas posibilidades son múltiples: el individuo sobresaliente en un camino de perfección es apto para muchas cosas y el perfeccionamiento no queda estéril en consecuencias prácticas.

El niño que, mediante largo y repetido ejercicio, ha llegado a ser dueño de sus actos y está satisfecho del empleo de sus actividades motrices, que ha utilizado de modo agradable e interesante, es un niño lleno de alegría y salud que se distingue por su calma y disciplina y adquiere natural y fácilmente muchas habilidades prácticas. Su cuerpo está presto para responder a las vibraciones musicales y preparado admirablemente para la gimnasia rítmica. En un segundo tiempo, la música no permanece neutra animadora hacia el esfuerzo sino que se convierte en íntima directora de movimientos, que obedecen a su ritmo.

Pasemos a un orden muy distinto de cosas. Nuestros pequeñuelos están capacitados para entrar en un lugar sagrado, donde la inmovilidad y el silencio son obligatorios para los que quieren ser dignos de permanecer en él. Vedlos activos en su atención que se distribuye por todos sus músculos. Pueden andar sin hacer ruido, levantarse, sentarse y trasladar sillitas sin turbar la paz del templo. Ciertamente, no es religioso por esto; pero sí prácticamente apto para entrar con dignidad donde se practica la religión. Es un niño educado, perfeccio-